

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Educação**

**Mestrado em Educação Especial**

# **O Caso da “Mónica” - Os comportamentos disruptivos em jovens com incapacidade intelectual**

**Maria Goretti dos Santos Carmona Bicho**

Coimbra

2012



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial

# **O Caso da “Mónica” - Os comportamentos disruptivos em jovens com incapacidade intelectual**

**Maria Goretti dos Santos Carmona Bicho**

Trabalho realizado sob a orientação da Doutora Vera Maria Silvério do  
Vale

outubro de 2012



## **Agradecimentos**

Ao meu marido todo o apoio incondicional dedicado e aos meus filhos pelo suporte afetivo e efetivo dispensado.

À minha mãe pela compreensão e pelos momentos que deixámos de passar juntas e pela força sempre transmitida.

Aos pais da minha aluna, ao suporte de uma amizade sincera e de total confiança que o tempo dificilmente destruirá. Estou reconhecida por toda compreensão, solicitação, empenho, motivação e confiança demonstrada nas propostas e nos caminhos assinalados.

A todos os elementos que compõem a equipa da Unidade de Apoio à Multideficiência, pela disponibilidade, forma colaborativa e paciente com que trabalhamos em momentos extremamente difíceis. Pelo reconhecimento do trabalho manifestado por todos que compartilharam o desafio diário deste dilema.

Um agradecimento franco à minha orientadora, Doutora Vera do Vale, pela solicitude sempre demonstrada em tão prestimosa orientação sem a qual seria inexequível levar esta tarefa a bom porto.



## **O Caso da "Mónica" - Os comportamentos disruptivos em jovens com incapacidade intelectual**

**Resumo:** O presente estudo concebe a legibilidade dos problemas de comportamento disruptivo na incapacidade intelectual, de índole de agressão verbal e física, assim como as seleccionadas estratégias de modificação de comportamento. Este estudo abrange a caracterização da aluna, a metodologia aplicada, seus procedimentos, intervenção e os resultados obtidos de expressão conclusiva. Após delimitado, partilhado e assumido um Plano de Comportamento com todos os intervenientes educativos, foram desenvolvidas estratégias educativas, pautadas pelos interesses da aluna e com o objetivo de diminuir os comportamentos disruptivos. A seguir às intervenções educativas o seu comportamento emergiu de forma mais saudável para si e para os outros, diminuindo de forma expressiva os comportamentos disruptivos, tendo inclusivamente, anulado alguns. No final do processo, com os resultados aferidos, da observação inicial e final, podemos concluir o contributo das estratégias utilizadas na modificação do comportamento da aluna em causa, valorizando o ato educativo.

**Palavras-chave:** comportamento disruptivo, modificação de comportamento, incapacidade intelectual, observação comportamental.

**Abstract:** This study conceives the understanding of disruptive behaviour, at the verbal and physical aggression level, of a student with intellectual disabilities, as well as some behavioral strategies to modification. It encloses the student characterization, the applied methodology, its procedures and intervention and the results obtained of conclusive expression. After a Behaviour Plan was defined, shared and assumed with all the educational interveners, pedagogic strategies were developed considering the student's needs, aiming the decreasing of unwanted behaviours. After the educational interventions, the student's behaviour emerged in a much healthier way for the student and others, thus outstandingly decreasing disruptive behaviours and, inclusively, having eliminated some of them. At the end of the whole process, the obtained results point to a marked improvement of behaviour, so, we can conclude of the contribution of the applied strategies in the modification of the student's behaviour, thus enhancing the value of the educational act.

**Keywords:** behaviour modification, disruptive behaviour, intellectual disability.



## Índice

Introdução .....	1
1.ª PARTE – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	4
1. O enquadramento legislativo português face à educação especial .....	5
2. Problemas de comportamento disruptivo na incapacidade intelectual. ....	12
3. Estratégias de modificação de comportamento .....	16
2.ª PARTE – O Caso da Mónica.....	21
2.1. Caracterização da aluna (patologia, percurso escolar). ....	22
2.2. Metodologia.....	26
2.3. Procedimentos. ....	27
2.3.1. Fases da Intervenção.....	27
2.4. Intervenção .....	35
2.5. Apresentação dos resultados.....	38
3. Discussão dos resultados. ....	44
4. Conclusão. ....	47
5. Bibliografia.....	50
Anexos	

## **Abreviaturas**

AAIDD -American Association on Intellectual and Developmental Disabilities  
AAMR - American Association on Mental Retardation  
APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental  
CAO – Centro de Atividades Ocupacionais  
CASE – Centro de Apoio Sócio Educativo  
CIF-CJ – Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde Crianças e Jovens  
DL – Decreto Lei  
DSM-IV-TR – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders  
ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra  
ICD-10 – International Classification of Diseases  
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
OMS – Organização Mundial de Saúde  
PDD-NOS – Perturbação do espectro sem outra especificação  
PEI – Programa Educativo Individual  
RTP – Relatório Técnico Pedagógico  
SPC – Script Picture Communication  
UAMD – Unidade de Apoio à Multideficiência

## **INTRODUÇÃO**

É inquestionável o papel fundamental que a escola assume no que concerne à aceitação social dos indivíduos. Assim, a escola tornou-se ao longo da história reprodutora das relações discriminatórias, estigmatizantes e preconceituosas ocorridas fora dela, ao mesmo tempo que é uma das responsáveis pela estruturação e manutenção da sociedade. Felizmente, a tendência generalizada para cada vez mais se valorizar a diversidade, vem dar uma nova dimensão à educação que paulatinamente se tem materializado num maior investimento no sentido da promoção social através da educação e formação para todos assim como da inclusão.

Neste contexto, a educação dos alunos portadores de Deficiência Mental constitui-se como peça de um puzzle que é a diversidade, e sobre a qual recaem também as preocupações da escola atual. Esta escola que tradicionalmente não foi idealizada para atender todos os alunos, passa a ter que assimilar uma cultura em defesa do direito pela igualdade de oportunidades educativas para todos, independentemente das necessidades específicas de cada um. Dentro desta filosofia educativa terá a preocupação em garantir uma inclusão bem-sucedida, em que os comportamentos disruptivos não têm espaço, dado promoverem a exclusão.

Posto isto, e estando convictos que a Deficiência Mental é incontestavelmente, uma das incapacidades com consequentes perturbações e problemáticas, mais presentes na realidade escolar portuguesa, e sendo também a nossa, não fomos capazes de a contornar, sem a necessidade de pesquisar e analisar informação, no intuito de nos enriquecer e atualizar com conteúdos científicos fundamentais para a nossa prática profissional e concludentemente, encontrar uma solução assertiva para os comportamentos disruptivos da nossa aluna.

Reafirmando: “ Ensinar é um acto complexo” (Lopes e Rutherford, 2001, p. 9) sempre desafiador e inesgotável.

O cerne da escolha deste problema de investigação deriva da necessidade vital da busca de informação científica para uma situação ímpar, no repto diário exigente e adverso, na busca da intervenção desejada, de mudança comportamental e promotora de sucesso do desenvolvimento de competências de uma aluna portadora de Deficiência Mental, cuja idade cronológica e mental é de forma acentuadamente díspar.

Este estudo compreendido dentro de um mestrado de educação especial, com título, O Caso da “Mónica” (nome fictício) - Os comportamentos disruptivos em jovens com incapacidade intelectual, é dividido em duas partes complementares. Constituindo a primeira parte, o enquadramento legislativo português face à educação especial, o esclarecimento dos problemas de comportamento disruptivo na incapacidade intelectual e as estratégias de modificação de comportamento. A segunda parte do trabalho espelha a problemática da aluna, alvo de estudo, a sua caracterização, a metodologia encontrada, os procedimentos delimitados, a intervenção preconizada e os resultados obtidos e aferidos como os pensamentos conclusivos.

O design desta investigação foi definido e operacionalizado segundo uma cuidada reflexão teórica e política contextual, pretendendo-se desta forma, que este estudo reflita uma linha coerente de análise, no sucesso educativo de um caso ambíguo e centrado na inclusão. Pretendeu-se a reflexão e a discussão desta temática em grupo, com o objetivo de ensinar, apreender e agir perante as contrariedades, mais do que fornecer respostas últimas ou definitivas acerca do problema em estudo.

## **1.<sup>a</sup> PARTE – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## **1. O enquadramento legislativo português face à educação especial**

Entre 1976-1980 foi colocado um ponto de ordem na confusão vivida nas escolas após a revolução de 1974, através da publicação de legislação diversa. De todo este movimento, contudo, algo de positivo resulta, a saber: a libertação da carga ideológica dos conteúdos de ensino e a introdução da gestão democrática nas escolas.

Com estas modificações deu-se um grande crescimento das escolas, com a alteração de estratégias e práticas educativas, do qual resultou: o aumento do investimento na educação e na construção escolar, a mudança de materiais e nas didáticas, a aposta em saberes diferentes e diferenciados; o que conduziu à necessidade de alterar a formação dos professores de forma a contribuir para uma nova visão da educação. A Constituição da República Portuguesa de 1976 já apontava, ainda que de forma implícita, para esta nova visão da educação e dos seus objetivos. Nela era patente, entre outros princípios, a defesa de que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (art.º 74.º).

O ato político de maior envergadura no campo educativo, da década de oitenta, foi a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a qual marca um período de viragem na escola portuguesa. O direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades é um dos princípios constitucionais consignados nesta lei.

O Estado assume de forma inequívoca que é da sua responsabilidade “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art.º 2.º-2). Com a Lei-n.º 46/86, abre-se caminho para uma clarificação de definições e conceitos no que concerne à

educação especial. A partir daqui vários documentos legais são publicados.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) veio introduzir alterações importantes, marcando o início de uma nova política educativa global e, em particular, no que diz respeito à responsabilização da escola regular pela educação das crianças portadoras de deficiência.

Neste sentido, a LBSE define como um dos seus objetivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art.º 7.º-j). A Educação Especial é encarada com o objetivo de permitir a “recuperação sócio educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais” (art.º 17.º-1). Diz ainda a Lei, que “a educação especial se organiza, preferencialmente, segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoios de educadores especializados” (art.º 18.º-1). Refere, também, que a escolaridade obrigatória para crianças e jovens deficientes “deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas” (art.º 18.º-4). O art.º 25.º define os apoios aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Por conseguinte, de acordo com a lei, estar integrado não significa acompanhar o currículo normal. Neste contexto, os serviços educativos a que estas crianças têm direito vão implicar inúmeras alterações nas estruturas educativas. A Lei de Bases inicia, deste modo, um movimento de reforma educativa, a partir do qual são publicados vários diplomas que



consagram medidas de atuação em relação às crianças com NEE, dos quais salientamos os que consideramos mais relevantes, nomeadamente, o Decreto-Lei (DL) n.º 35/90 que torna obrigatório o cumprimento da escolaridade básica para os alunos com NEE, o DL n.º 319/91, de 23 de agosto, onde se estabelece a regulamentação legal para a Educação Especial e o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, que vem estabelecer o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na LBSE.

O DL n.º 319/91 foi relevante, pautando a educação especial durante dezassete anos, sendo substituído em 7 de janeiro, pelo D.L.n.º3/2008. As tendências de integração visíveis na Lei de Bases aparecem claramente explicitadas no DL n.º 319/91, documento que vem estabelecer a responsabilidade da escola regular no que respeita à educação das crianças com NEE, garantir o seu acesso à escolaridade obrigatória e a sua gratuitidade, definir as condições de exclusão de uma criança do sistema regular e as medidas adequadas ao tipo de dificuldade. É substituída a classificação baseada em decisões do foro médico, substituindo a linguagem de défice pelo conceito de “necessidades educativas especiais”, assente em critérios pedagógicos. É clara, neste diploma legal, a influência dos princípios defendidos, quer pela lei americana (*Public-Law 94-142*), quer pela lei inglesa (*Warnock Report*).

Assente numa perspetiva de “escolas para todos”, no DL n.º 319/91 encontra-se definido o seu âmbito de aplicação, sendo que o mesmo se aplica “aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário” (art.º 1.º). Define-se, ainda, o Regime Educativo Especial, o qual “consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais”

(art.º 2.º) que, entre outras, pode traduzir-se nas seguintes medidas: equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais, adaptações curriculares, adequações na organização das turmas, apoios pedagógico acrescidos e ensino especial.

O Ensino Especial destina-se a alunos com NEE complexas, devido a deficiências físicas ou mentais, os quais podem seguir um Currículo Escolar Próprio ou um Currículo Alternativo.

Um aspeto relevante a ter em conta, definido neste diploma, é o facto de, ao decorrer a medida “ensino especial” (art.º 2.º-i), as condições deverem assemelhar-se “às seguidas no regime educativo comum, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas” (art.º 2.º-3). Fica também definido, que o encaminhamento dos alunos para a frequência de uma instituição de educação especial só é permitido quando a aplicação das medidas previstas no DL n.º 319/91 se tenham revelado comprovadamente insuficientes (art.º 12.º).

Outra questão importante e já presente neste normativo resulta do reforço, envolvimento e responsabilização dos pais na orientação educativa dos seus filhos (art.º 18.º). A aplicação de qualquer medida do Regime Educativo Especial carece de aprovação por parte do Encarregado de Educação que deve participar, tanto na elaboração, como na revisão do Plano Educativo Individual e do Programa Educativo (art.º 18.º).

Este documento procura, assim, operacionalizar algumas orientações que decorrem da LBSE permitindo que as necessidades educativas especiais correspondam, no âmbito das escolas regulares, a intervenções adequadas.

O Despacho Conjunto n.º 105/97 determina a forma como se devem processar os apoios educativos em relação às crianças com NEE,

através de um conjunto de princípios orientadores, colocando os professores nas escolas com o objetivo de centrar nas mesmas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo dos alunos.

Com as medidas legislativas enunciadas foi dado um grande salto, relativamente à escolaridade dos alunos com NEE, nos quais se incluem os alunos com incapacidade intelectual, objeto do nosso estudo.

O Ministério da Educação assume, todos os encargos com a educação especial, que passa a ser integrada na escola regular. Contudo, este processo não foi fácil, pois as alterações produzidas implicaram reformas profundas nos papéis e nas práticas dos intervenientes: pais, professores, alunos e comunidade em geral. Esta revolução legislativa necessitou de ser acompanhada por mudanças organizacionais profundas que vieram a repercutir-se na cultura escolar e, conseqüentemente, nas práticas dos atores educativos.

Com o DL n.º3/2008 alarga-se o âmbito da aplicação ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo. Define-se os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal, nos aspetos relativos à implementação da educação especial junto dos seus educandos e inova quando traduz os procedimentos a ter, no caso que estes não exerçam o seu direito de participação neste domínio.

Estabelece a possibilidade de os agrupamentos de escolas desenvolverem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Realça um processo de referenciação estruturado, o qual deverá ocorrer o mais precocemente possível. Podendo a referenciação ser efetuada aos órgãos de administração ou gestão da escola, por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, do conselho executivo, dos docentes ou de outros técnicos que intervêm com a criança ou jovem.

Atribui ao departamento de educação especial das escolas e aos serviços de psicologia e orientação, a responsabilidade da elaboração de um relatório técnico pedagógico relativo às situações referenciadas. Refere que os resultados decorrentes da avaliação, constantes no relatório técnico pedagógico, devem ser obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde – Crianças e Jovens (CIF-CJ).

Celebra um único documento oficial denominado Programa Educativo Individual, o qual fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação utilizadas, para cada aluno. Esclarece que o Programa Educativo Individual deve ser elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma ou diretor de turma, o docente de educação especial e pelos serviços implicados na elaboração do relatório técnico pedagógico, determinando que o coordenador do Programa Educativo Individual é a pessoa do diretor de turma, professor do 1º ciclo ou educador. Entre outras novidades, pauta ainda, um prazo de sessenta dias, após referenciação, para elaboração do Programa Educativo Individual e define as medidas educativas como: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual e tecnologias de apoio.

Neste contexto, consideramos ter feito uma contextualização da educação especial com a inerente e imprescindível abordagem político-

legal, com vista o facilitar do entendimento do processo de inclusão do aluno portador de incapacidade intelectual. Com o objetivo de continuar a abordagem teórica desta problemática, vamos explicitar o envolvimento que nos oferecem os problemas de comportamento disruptivo na incapacidade intelectual e sua modificação, com a centralidade conferida neste trabalho.

## **2. Problemas de comportamento disruptivo na incapacidade intelectual**

Os critérios de diagnóstico das perturbações disruptivas do comportamento encontram-se delimitados nas classificações internacionais como em *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* [DSM-IV-TR] e *International Classification of Diseases* [ICD-10]. Delimitando ambas as fontes, em termos abrangentes, as perturbações do comportamento pela presença de arquétipos comportamentais com dificuldade de aceitação de regras; atos agressivos, desencadeados frequentemente por situações de frustração, comportamentos antissociais, de violação dos direitos básicos dos outros, com gravidade variável (roubos, mentiras, fugas, destruição de propriedade, agressão de pessoas e animais). Instruindo a DSM-IV-TR: "A característica essencial da perturbação do comportamento é um padrão de comportamento persistente e repetitivo em que são violados os direitos básicos dos outros e importantes regras ou normas sociais próprias da idade do sujeito" (2002, p. 93).

Gaubard define problemas comportamentais de uma forma clara e explícita quando esclarece: "Definem-se as incapacidades comportamentais como sendo um tipo de comportamentos excessivos, crónicos e desviantes, que vão desde os actos impulsivos e agressivos até aos actos depressivos e de afastamento, (a) que frustram as expectativas do receptor no que diz respeito àquilo que considera ser adequado, e (b) que o receptor quer ver eliminados" (1973, citado por Lopes e Rutherford, 2001, p. 25).

Independentemente dos progressos alcançados, tanto nos conhecimentos teóricos como nas práticas reabilitativas, permanece polémica e delicada a definição de deficiência mental. Reunir num

vocábulo toda a diversidade do espectro, suas infinitas formas peculiares de manifestação, quer a nível das suas características comportamentais, necessidades educativas, quer das suas etiologias torna extraordinariamente complexo a sua definição e inerentemente a sua conceptualização.

A mudança de atitudes em relação à diversidade humana, isto é, na implementação de princípios e valores inclusivos adotados por variadíssimos sistemas sociais, fazem-se transformações de natureza diversa incluindo, transformações de nomes de organizações tradicionais e mundialmente famosas, assim acontece com a American Association on Mental Retardation que demorou 130 anos a metamorfosear-se da crisálida, na borboleta designada American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Citando Romeu Kazumi Sassaki: “A sigla era da American Association on Mental Retardation, literalmente Associação Americana de Deficiência Mental. Fundada em 1876, AAMR é a mais antiga organização do mundo no campo da deficiência intelectual. Oficialmente, a partir do dia 1 de janeiro de 2007, esta sigla deixou de existir e em seu lugar surgiu a nova sigla: AAIDD, significando American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Em tradução livre para o português, o novo nome é: Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento. E pelas normas de grafia de siglas, a nova sigla em português é: AADID” (2002, p. 7).

Uma das primeiras definições de deficiência mental que mais se aproxima da definição mais usada atualmente, remonta ao ano de 1959, em que a Associação Americana para a Deficiência Mental publicou um manual que em 1961 foi corrigido. Nessa época Heber definiu atraso mental como “Um funcionamento intelectual geral inferior à média, com

origem no período desenvolvimental e que está associado a comprometimento no comportamento adaptativo” (1961, citado por Marinho, 2000, p. 31). Posteriormente, a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1968, define os deficientes mentais como indivíduos com uma capacidade intelectual sensivelmente inferior à média, que se manifesta durante o seu desenvolvimento e associa-se a uma clara alteração nos comportamentos adaptativos.

Apesar da OMS (1968), ter proposto a utilização do termo “subnormalidade mental” ao nível geral, devendo utilizar-se a terminologia de deficiência mental para os casos de subnormalidade de ordem biológica e de atraso mental para os de ordem social, ambos os termos têm vindo a ser utilizados indiscriminadamente, sendo mais comum a designação de atraso mental nos países de origem anglo-saxónica e de deficiência mental nos restantes.

Verdugo e Bermejo referem deficiência mental como sinónimo de atraso mental e reportam o termo a “uma ampla categoria de pessoas que têm em comum uma realização fraca nos testes de inteligência, nas aprendizagens escolares e na vida, e que demonstram incompetência para gerir os seus próprios assuntos com independência” (2001, p. 55). Importa ainda referir que “em muitas ocasiões, é o contexto em que se inserem que não favorece o desenvolvimento de comportamentos apropriados e fomenta, involuntariamente o aparecimento de repertórios desadaptados que requerem uma intervenção profissional para serem reduzidas ou eliminadas” (Verdugo e Bermejo, 2001, p. 78). Não restam dúvidas quanto ao papel preponderante que pode desempenhar a família do Deficiente Mental no seu processo educativo como todos os outros intervenientes diretos, compreendendo docentes, terapeutas, assistentes



operacionais, entre outros que com eles privam de forma assídua. Sendo elementar uma comunicação sistemática entre todos e de sintonia.

Vulgo modo, a deficiência mental, é fundamentalmente conceptualizada como um “rótulo” ou uma “etiqueta”, utilizada para identificar um défice de rendimento, que denota a incapacidade de manifestar uma conduta social e intelectual, proporcional à idade.

### 3. Estratégias de modificação de comportamento

As insígnias das estratégias de modificação comportamental constituirão sempre as seguintes fases, num programa de modificação de comportamentos, a observação e o despiste dos comportamentos perturbadores, o registo e a quantificação dos comportamentos, o desenvolvimento de estratégias com o objetivo da modificação desses comportamentos e por último, a avaliação da eficácia das estratégias aplicadas. A suspensão do processo ou a retificação deste será pautado pela conformidade com os sucessos ou os insucessos alcançados.

Para que as estratégias de modificação de comportamento prosperem é *sine qua non* a existência de uma relação de qualidade positiva com o/a aluno/a, a família e o educador/docente e pares, sem falar, com todos os membros que compõem a equipa. “Estas relações providenciam à criança conforto, protecção e segurança e é através destes elementos que se vão alicerçando as competências sociais” (Hartup, 1989, citado por Vale, 2012, p. 80). “Atrever-nos-emos então a dizer que as relações estabelecidas entre o educador e a criança constituem como que um lastro a partir do qual a criança vai referenciar as suas relações com os seus pares e com as outras pessoas, à semelhança da sua relação de vinculação primária” (Vale, 2012, p. 80).

A modificação de comportamento, compreendida dentro da teoria comportamental, é uma das estratégias de suporte do desenvolvimento de competências sociais. “Masdem e Masdem (1974, citado por Vale, 2012, p. 84) identificaram quatro passos neste processo: isolar, registar, condicionar e avaliar”. Esta estratégia inicia-se com o delinear o problema de forma clara, isto é, definir os comportamentos indesejáveis e que se pretendem alterados através da enunciação e descrição das metas e estratégias de intervenção. “Finalmente, acentue-se que, antes ainda de

ensaiarmos quaisquer estratégias de modificação dos comportamentos perturbadores, deveremos ter uma ideia o mais aproximada possível do nível (quantidade) do (s) comportamento (s). Para tal é necessário, adoptar estratégias correctas de registo e quantificação desse (s) mesmo (s) comportamento (s) ” (Lopes e Rutherford, 2001, p. 46). É fundamental uma contextualização da ocorrência, uma pré-contagem, da frequência e de forma contínua dos registos da observação dos comportamentos, para podermos afirmar em consciência e comprovadamente posteriormente, que a intervenção definida alterou ou extingui o comportamento indesejável. Contribuindo, igualmente, para atestar que o comportamento apontado era na verdade o comportamento causador do problema e de forma gratificante, valorizar o ato educativo de quem intervencionou.

Finalizado o patamar do registo, terá ser delineado um programa comportamental, de controlo do comportamento-meta com estratégias bem delimitadas. Para motivar e fazer emergir o comportamento-meta será imperioso condicionar, através de estratégias de recompensa ocasionais, sempre que o comportamento é manifestado. Propiciando ambientes e contextos favoráveis do conhecimento dos pais, professores, técnicos sobre o temperamento e interesses da aluna, reforçado com estratégias preventivas. O ensino de comportamentos positivos, motivadores, eficazes e de reforço, através da implementação, de programas de incentivo como por exemplo com a responsabilização por um colega dependente, motivando uma relação protetora e afetiva, assim como o seu registo em termos individuais ou de forma grupal, são estratégias suscetíveis de desenvolvimento de competências e de reiterar comportamentos tão desejados. A autoavaliação comportamental através do registo em tabela como controlo da consciencialização

comportamental do indivíduo é também a mesma portadora de uma conotação orientadora, pautada pela razão.

Pistas não-verbais e recomendações claras para redirecionar para a tarefa do momento ou redirecionar a atenção da jovem de uma situação difícil para outra que ofereça satisfação imediata, são por vezes caminhos facilitadores para prevenirmos o conflito, nomeadamente, os comportamentos disruptivos. Sublinhar as consequências, com o intuito de terapêutica preventiva do comportamento inadequado, e o aviso de Tempo de Pausa, quando é emitido uma agressão verbal, constituem estratégias expressivas e condicionantes do comportamento.

Na opinião de Vale “O Tempo de Pausa é, provavelmente, a consequência de curto prazo mais intrusiva que um professor pode empregar para comportamentos perturbadores” (2012, p. 229). Através deste meio, a jovem é retirada por um breve período de tempo, de focos de reforço positivo como sejam a atenção do professor e dos pares. Tem várias vantagens inerentes, em relação a outras práticas disciplinares como o ralar ou mandar para fora da sala. Apontando também Vale que “O Tempo de Pausa modela uma resposta não violenta para o conflito, interrompe o conflito e a frustração e proporciona, tanto ao aluno como ao professor, um período para “arrefecer”, além de ajudar a manter uma relação de respeito e confiança, na qual as crianças sentem que podem ser honestas com os seus professores sobre os seus problemas e erros” (2012, p. 230). 34 anos antes, já Donald afirmara: “O método mais eficiente para tratar com crises de humor incontável é o de isolar a criança, por pouco tempo. Ela então cessa de ser o centro de interesse, e as suas frustrações podem se dissipar, sem dano para terceiros” (1978, p. 397).

No final é impreterível que se analisem os resultados alcançados da mudança comportamental, avaliando o programa com a inerência das

suas múltiplas estratégias. A avaliação deve ter um período de implementação concebível, permitindo chegar a conclusões evidentes, de sucesso alcançado ou não. Caso se tenha tido sucesso, encontra-se o problema solucionado, de outro modo, caso tenha sido pouco expressiva a mudança comportamental dever-se-á refletir sobre o que terá de ser corrigido.

As técnicas de modelação são conceituadas para promover a modificação de comportamento e consistem na formação e fomento de bons comportamentos, afetuosos, empáticos, confortantes, suscetíveis de serem imitados e servirem de modelo, provém da teoria da aprendizagem social. Constituirão um alicerce importante, para o desenvolvimento emocional da criança/jovem, através da comunicação verbal ou o ensinamento da regulação emocional saudável. O educador transmitirá à criança a matriz das emoções admissíveis, adequadas em determinados contextos como os comportamentos comuns interligados às emoções. Segundo Bandura, essencialmente conhecido pelos seus estudos sobre a aprendizagem social, mais especificamente pela aprendizagem por imitação: “A noção de modelo não se refere unicamente a comportamentos diretamente observáveis, podendo alargar-se a comportamentos verbais, simbólicos e à aprendizagem de regras comportamentais” (1971, p. 45).

A pirâmide de ensino apresentada por Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph e Strain (2003, citado por Vale, 2012, p. 89), consiste num modelo sistematizado e com estratégias hierárquicas. O modelo sugere em primeiro lugar, estratégias avaliadas de naturalistas, isto é, que são compreendidas como aquelas técnicas que naturalmente acontecem nas interações do quotidiano na sala, direcionando-se, por fim, para estratégias mais singulares e de intervenção individual. Esta pirâmide

aponta ao educador, de forma explícita, para intervenções em níveis sucessivos, possibilitando em simultâneo, respostas permanentes das estratégias já empregues. Este modelo é constituído por quatro níveis de intervenção e é susceptível de ser aplicável a todas as crianças/jovens, inclusive aquelas que apresentam comportamentos disruptivos, persistentes.

A pirâmide de ensino compreende no seu primeiro nível de intervenção, na sua base, as relações positivas entre o educador, criança e a família. No nível seguinte, encontram-se as intervenções preventivas, isto é, “Os objectos, a organização espacial e temporal, a organização de rotinas e as actividades e o clima emocional são elementos que podem ser manipulados para criar uma atmosfera favorável ao desenvolvimento social da criança” (Vale, 2012, p. 88). A sala deverá estar bem estruturada tal como os seus materiais devem ter sido seleccionados de forma cuidada, premiando o desenvolvimento de competências e em simultâneo o sucesso da criança. No terceiro nível encontra-se o ensino de estratégias socioemocionais que consiste na implementação de actividades aprazíveis que promovam o desenvolvimento de competências emocionais, de equilíbrio e bem-estar. Por fim, no quarto nível de intervenção, abona a intervenção intensiva e individualizada, isto é, após todas as etapas percorridas de intervenções possíveis segundo este modelo, existem crianças que necessitam de respostas ainda distintas e peculiares. Sendo obrigatório o desenvolvimento de programas intensivo e diferenciado que compreendem instruções e treino direto. “Este modelo pode ser visto como um modelo dual, em que, por um lado, é estimulado o desenvolvimento da competência social e, por outro, é feita a prevenção dos problemas de comportamento desafiante” (Vale, op. cit.).

## **2.<sup>a</sup> PARTE – O Caso da Mónica**

## **2.1. Caracterização da aluna (patologia, percurso escolar)**

A Mónica é a primeira filha de um jovem casal. Nasceu de cesariana de uma gravidez não planeada, de 42 semanas e com acompanhamento médico. Não houve problemas no período neonatal. Aos treze meses foi-lhe diagnosticado um atraso de desenvolvimento, em todas as áreas, com base nos seus comportamentos. Sentou-se e ficou de pé com apoio, tarde. Deu os primeiros passos aos 23 meses. Pronunciou o primeiro som com analogia à palavra água, aos 12 meses.

Foi seguida em Consulta de Pediatria, Desenvolvimento e Neurologia desde os primeiros anos de vida. Aos seis anos foi medicada para a epilepsia o que manteve até há um ano atras. Fez igualmente, consultas de genética, não tendo sido diagnosticado a causa da sua patologia. Possui declaração médica com o diagnóstico: “défice cognitivo, acompanhado de epilepsia, patologia orgânica não identificada, formas de PDD-NOS (Perturbação do espectro sem outra especificação) e sialismo”, emitida pela equipe do doutor Miguel Palha. Foi acompanhada desde 2009 em consulta de Pedopsiquiatria devido a comportamentos disruptivos que se foram agravando, tendo já tido alta por ter atingido a maior idade, em junho de 2011.

Para compreender o percurso escolar da Mónica, é de saber que frequentou o Jardim-de-Infância desde 1996 a 2000 sendo-lhe concedido adiamento escolar no ano letivo 1999/00. Desde dezembro de 1998, a nível do pré-escolar, usufruiu de apoio educativo sendo contemplada pela alínea i) do DL 319/91, de 23 de agosto, com Currículo Alternativo. Ingressou no 1º ciclo em 2000/01 contudo, a partir do ano escolar 2001/02 frequentou o Centro de Apoio Sócio Educativo (CASE) a funcionar num 1º ciclo, sendo aluna da APPACDM (Associação



Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental) onde beneficiou de ensino individualizado e integrado.

Em 2003/04 foi extinto o CASE e passa a ser aluna do ministério da educação, sendo disponibilizado, para si e seus colegas, uma sala, numa escola do ensino básico de 2.º e 3.º ciclo. No ano letivo 2004/05 foi criado uma Unidade de Apoio à Multideficiência (UAMD), do mesmo agrupamento, a funcionar num 1.º ciclo, onde partilhou a mesma com mais dois alunos e continuou um percurso de integração e inclusão escolar, visitando no período pós-escolar o CAO (Centro de Atividades Ocupacionais) da APPACDM.

A aluna frequentava a supracitada UAMD, quando em 2007/08 foi matriculada no 2º Ciclo, passando a participar nas disciplinas de Educação Física e Educação Musical no seio de uma turma do 5.º ano de escolaridade, onde é acolhida com sucesso com um dos seus colegas de Unidade. Ainda no mesmo ano foi-lhe aplicada a Classificação Internacional de Saúde e Funcionalidade – Criança e Jovem (Cif-CJ) e elaborado o seu Relatório Técnico Pedagógico (anexo 1), segundo o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Passou a usufruir de um Programa Educativo Individual com as medidas educativas c) Adequações no Processo de Matrícula e e) Currículo Específico Individual, ao abrigo do supracitado Decreto-Lei. No ano letivo 2008/2009 a Mónica transitou para o 6.º ano e frequentou as duas disciplinas do ano transato, mantendo a mesma turma como o acompanhamento do colega de unidade.

Em 2009/2010 foi matriculada no 3.º ciclo e transitou para a nova criada UAMD, em contexto de escola de ensino básico com 2.º e 3.º ciclos. Neste ano elaborou-se novo Programa Educativo Individual (anexo 2) passando a aluna a usufruir também da medida educativa f) –

Tecnologias de Apoio. No terceiro ciclo frequentou ainda as disciplinas de Educação Tecnológica em situação semestral com a disciplina de Educação Musical. Visitou Expressões e Educação Visual. Acompanhou o Clube do Brinquedo, em situação de carpintaria, onde construiu brinquedos e jogos em madeira.

Desde 2007/08 até ao término escolar da aluna que a mesma desfrutou de natação, uma vez por semana, através do Projeto “Mergulhos Diferentes”, fomentado pela Câmara Municipal, inserido nas atividades de Enriquecimento Curricular.

De novembro de 2008 até junho de 2012 usufrui de forma ininterrupta de Terapia Ocupacional e da Fala, no seio da Unidade de Apoio à Multideficiência como frequentou sempre o CAO em período pós escolar, ao longo de todos estes anos, que em simultâneo lhe garantiam acompanhamento e ocupação nas interrupções letivas.

No seu último ano de frequência escolar, onde ativamente participou, foi desenvolvido um projeto anual, pioneiro no agrupamento, no acolhimento e apoio de alunos de Unidade, com o objetivo de aumentar, enriquecer e compreender a partilha de experiências em comum, angariar fundos para equipar a unidade com meios informáticos, correspondentes às necessidades específicas desta população e realizar o balanço deste longo percurso, de intensa partilha educativa, de afetos e de consolidação de sabedoria cívica.

A Mónica está com dezoito anos e as medidas adotadas até ao momento permitiram-lhe desenvolver algumas competências gerais a nível da cognição, da comunicação, da motricidade, da independência pessoal e das relações interpessoais, permitindo favorecer o seu percurso de crescimento individual, sendo necessário, no entanto, ajustar quase de

forma permanente, os seus comportamentos, de modo a facilitar a sua integração nas diferentes comunidades/grupos que frequenta.

A Mónica fala, sendo detentora de um léxico enriquecido ao longo dos anos, no entanto, não tem um discurso fluente. As frases que pronuncia, não ultrapassam as três palavras seguidas a não ser quando canta.

A Mónica aprecia desporto, música, dança, dramatização e ultimamente, culinária, dado que preza comer doces e alguns salgados. É seletiva e sabe muito bem o que gosta e o que não gosta. É uma jovem rebelde e meiga, tanto interessada como preguiçosa, alegre e triste quando não lhe é permitido realizar os seus desejos, ímpetos e atividades de eleição. Tem oscilações emocionais acentuadas. Apresenta uma agressividade descontrolada, motivada por fixação em atividades desejadas ou pessoas, inclusivamente a despedida da mãe, lidando mal com a frustração e a negação.

Encontra-se à espera de ser chamada para consulta de psiquiatria através do serviço nacional de saúde. Tem sido o médico de família o prescriptor da sua medicação, mais especificamente da *Risperidona* e sua dosagem.

## **2.2. Metodologia**

Escolher e delimitar o foco de estudo foi inequivocamente facilitado com o conflito diário, vivenciado em contexto interventivo como educadores, técnicos e docentes. Servindo-nos de um espírito prático, este estudo pretende colmatar várias respostas, solucionar de forma incontestável, assertiva e deontologicamente correta, a intervenção pedagógica, com a envolvência de todos intervenientes diretos.

Lembrando Bogdan e Biklen, “Fora do meio académico, as pessoas do “mundo real” também podem conduzir investigação – investigação que seja prática, dirigida às suas preocupações e, para aqueles que o desejem, como instrumento de mudança social” (1994, p. 292). Optámos por uma metodologia qualitativa de Investigação – ação. Esta metodologia orienta-se para a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. “A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan e Biklen, op. cit.). Permite ainda a participação de todos os implicados.

Este estudo enquadra-se, nesta forma, de análise situacional, mais precisamente, na análise de comportamentos disruptivos, verbais e físicos negativos com pares e adultos, com frequência e intensidade inconveniente, exteriorizados por uma jovem com incapacidade intelectual, maioritariamente, em contexto de Unidade de Multideficiência (sala de apoio à Multideficiência).

## **2.3. Procedimentos**

### **2.3.1. Fases da intervenção**

#### **1.<sup>a</sup> Observação e registo dos comportamentos da aluna**

Após findo um ano letivo com ambiente conturbado, o prognóstico mantinha-se reservado, o que significava um novo ano letivo de instabilidade para o grupo. Vários procedimentos então foram delineados para reduzir os comportamentos negativos da Mónica. Deste modo foi partilhado com os pais os vários procedimentos a serem desenvolvidos, sendo estes esclarecidos acerca das diferentes etapas das intervenções que se iriam implementar, pedindo-se para o efeito, o seu parecer, envolvimento e autorização. Paralelamente fez-se a comunicação a toda a equipa do que se ia realizar. Tendo sempre como objetivo ser fidedigno e congruente nos diferentes procedimentos.

Iniciámos o nosso estudo com a observação e registo livre da ocorrência, dos comportamentos indesejados apresentados pela aluna que posteriormente culminaram na elaboração de uma grelha de observação comportamental (anexo 3). Foram definidas 3 categorias a fim de circunscrever os referidos comportamentos: Verbais Negativos, (asneiras, resmungar, ralar seguido de choro e o atirar objetos ao chão); Físicos Negativos com pares e Físicos Negativos com adultos, (agredir com as mãos, pontapear, cuspir e morder).

Depois de elaborada a referida grelha de observação fez-se uma reunião com a equipa diretamente envolvida, e iniciou-se a sua implementação em princípios de novembro, estendendo-se até ao término do primeiro período, compreendendo assim, um período de seis semanas. A grelha foi utilizada por todos os intervenientes diretos, desde docentes, terapeutas, assistentes operacionais e tarefeira, durante todo o tempo que a aluna permanecia na escola, de segunda a sexta-feira.

Partilhou-se diariamente, com a pessoa que transportava a aluna, o seu comportamento (em casa e durante o trajeto).

A informação entre a escola e casa foi também feita através do caderno diário da Mónica. Em termos gerais era feita uma síntese diária do seu comportamento e comunicado oralmente, às pessoas que a transportavam.

Com o *términus* do registo da grelha de observação comportamental, no último dia do primeiro período, fez-se a contagem geral dos comportamentos disruptivos (Tabela nº 2).

## **2.<sup>a</sup> Seleção das estratégias adequadas ao comportamento da aluna**

A gravidade da situação era indiscutível para todos educadores, intervenientes diretos. Paralelamente partilhou-se, discutiu-se e aperfeiçoou-se o plano de comportamento (anexo 4) a propor para a Mónica, constituindo o mesmo a seleção das estratégias adequadas ao comportamento da aluna.

O plano de comportamento foi acordado por todos os intervenientes educativos diretos e implementado a partir de 3 de janeiro, início do segundo período, com a proposta de ser avaliado em maio. Contudo com o *términus* escolar, na primeira semana de junho, o mesmo foi avaliado por todos os intervenientes educativos só nessa altura.

Este plano passou a ser desenvolvido na escola tal como em casa, decidindo que todos os intervenientes estivessem contactáveis e que partilhassem, sempre que fosse necessário, pessoalmente, por correio eletrónico, caderno escolar ou telemóvel, ocorrências significativas, imprevistos, acertos pontuais das estratégias ou sucessos alcançados.

A organização das sessões foi feita com a equipa técnica, estendendo-se ao longo de todo segundo período, isto é, de 3 de janeiro a

23 de março, o que corresponde a doze semanas. Grosso modo as estratégias foram mantidas até à conclusão do ano escolar.

### 3.<sup>a</sup> Organização das sessões

**Tabela nº 1 – Organização das sessões**

Organização temporal das sessões necessárias para a implementação das estratégias do Plano de Comportamento da Mónica					
Autoavaliação	Estratégias Preventivas	Incentivo de comportamentos adequados	Tabela de incentivo	Programa de incentivo de grupo	Tempo de Pausa
3/01 – 8/06	3/01 – 23/03	4/01 – 8/06	11/01 – 8/06	16/01 – 15/06	9/01 – 8/06

A **tabela de autoavaliação** (anexo 5) já constituía uma prática desenvolvida com o grupo de alunos da unidade, esta estratégia foi mantida, passando de uma vez para duas vezes ao dia, no fim da manhã, isto é, antes do almoço e sensivelmente meia hora anteriormente à saída escolar. Foi cumprida por todos, tendo a Mónica denotado uma boa noção da realidade, dado que raramente esteve longe da realidade na sua autoavaliação.

As alternativas de escolha da aluna consistiam em duas opções, comportando-se bem ou mal. Na incapacidade intelectual o terceiro elemento é uma conceção complexa. Tendo sido evitado à aluna, uma terceira escolha avaliativa por esse motivo. Sendo o bom comportamento assinalado com cartão verde e o mau com o vermelho. Esta estratégia foi mantida até ao fim do ano escolar.

As **estratégias preventivas** assumidas e delimitadas no plano comportamental da aluna foram introduzidas e mantidas ao longo das doze semanas, esbatendo a sua necessidade no terceiro período.

Enumeramos entre outros, a criação de ambientes harmoniosos de índole musical, podendo eleger um leque de cerca de cinquenta CD's, reproduzidos em leitor de CD ou no novo computador, aperfeiçoando a sua manipulação. Podia igualmente, optar por instrumentos musicais, produtos de maquilhagem, de arranjo de penteado e perfumes pessoais e de ambiente. Estas atividades foram proporcionadas e desencadeadas de forma sistemática, durante um mês. Comummente, no tempo que se seguiu, já era dada à Mónica a possibilidade de incrementar e expandir as atividades por si selecionadas, envolvendo primeiro a sua pessoa e posteriormente o outro.

O **incentivo de comportamentos adequados** moderou todo o segundo e terceiro período, constando de comportamentos padrão, de cortesia, funcionais, de natureza predominantemente social, de orientação espaço-temporal, entre outros. Os comportamentos descritos são comportamentos positivos, adequados no contexto onde a aluna se move, Unidade de Multideficiência integrado numa EB 2/3, tendo significado grupal e obviamente social. Estes comportamentos foram impulsionados pelos intervenientes diretos, servindo de modelo.

Solicitou-se à Mónica que ficasse “responsável”, durante as atividades assíduas e diárias, no ritual da manhã, por uma colega, completamente dependente, por quem ela expressava uma atitude protetora. Deste modo a Mónica estava incumbida de ajudar a amparar a colega, com a assistente da carrinha, até à sala. Era seu dever retirar todo o material pessoal necessário da mochila da colega como fraldas, lanche e caderno. Ajudar a sentar a aluna no seu lugar, despir o seu casaco, pendura-lo, ir buscar o seu instrumento musical para cantar os bons dias, entre outros deveres, tudo num ritual diário e com a supervisão do adulto, constituíam um dos incentivos de comportamentos adequados a assumir.



“A nossa tranquilidade passa muito por um conhecimento prévio, ainda que pouco profundo, das tarefas que temos para realizar” (Vieira, 2003, p. 30). Partilhando este pensamento, o ritual diário foi composto por o cantar os bons dias em Língua Gestual Portuguesa, tendo esta atividade por objetivo a auscultação do estado emocional dos alunos. Posteriormente eram realizados comportamentos de cortesia, construção do horário, registo do calendário, entrega dos seus nomes, endereços e idades, promovendo a leitura funcional dos dados pessoais.

Às segundas-feiras fomentou-se a leitura do registo de fim-de-semana em SPC (*Script Picture Communication*), consumado previamente, com os encarregados de educação e constituindo um trabalho de casa, de longa data institucionalizado no grupo. Este encadeamento de atividades, além do horário semanal da aluna (anexo 6) expressivo na natureza diversificada das aulas mantidas ao longo da semana e expressivo no intrinsecamente desenvolvido em relação a cada dia, foi interiorizado com facilidade por ela, manifestando-se motivador de comportamentos securizantes, de incentivo e de reforço.

A **tabela de incentivo** da Mónica (anexo 7) foi introduzida em 11 de janeiro e mantida até fim do terceiro período como forma preventiva. Surge após manifestação, de um conjunto de comportamentos disruptivos quando se despedia da mãe, situação que era desencadeada quase diariamente, exceto nas manhãs das aulas de natação. Deste modo foi previamente planeada a tabela de incentivo e posteriormente explicada à aluna, tendo a mesma escolhido os seus reforços materiais (*smile e Cheetos*).

A Mónica era brindada com um “*smile*” e recebia elogios verbais, sempre que se despedia da mãe de uma forma adequada. Segundo Lopes e Rutherford “O reforço social é o acto que consiste em dar a um

indivíduo uma resposta socialmente recompensadora (consequência positiva) após a ocorrência do comportamento, o que faz com que a frequência deste aumento” (2001, p. 82). Ao fim de 4 “*smiles*” auferia um prémio, reforço comestível, sempre acompanhado de elogios verbais, enaltecendo de forma clara os comportamentos positivos evidenciados.

O **programa de incentivo de grupo** (anexo 8 e 9) desenvolveu-se como cenário de fundo diário e manteve-se até ao término escolar. Consistia em encorajar os alunos, a recorrer à “árvore mágica que cresce”. Esta árvore foi pintada por todos os alunos em papel cenário. Foram também recortadas e plastificadas folhas de vários formatos, e bolotas. Os alunos recebiam uma folha com as palavras “Eu aprendi a ...” expondo a folha na árvore como mérito obtido (anexo 9 e 10). Cada vez que um aluno atingia cinco folhas na árvore era galardoado com a bolota dourada, com o direito de escolher um prémio da caixa mágica. Paralelamente era enviada uma nota para casa a informar os pais do sucesso do aluno.

Na opinião de Webster-Stratton “Este sistema pode ser individualizado para os alunos se concentrarem nos seus próprios objectivos, segundo as suas necessidades de aprendizagem” (1999, p. 121). Deste modo, o programa de incentivo de grupo iniciou-se a 16 de janeiro com a exposição da árvore mágica na sala da Unidade e devidamente esclarecido o seu funcionamento e sendo selecionados e partilhados os prémios para cada aluno.

No caso específico da Mónica, a aluna apreciava sair com o adulto, ter a sua atenção só para si, visitar lugares onde era acarinhada como o bar da escola, a reprografia, a secretaria e aulas em contexto de turma. A aluna manifestava também apreço em ir à papelaria, pastelaria/padaria, mercearia para comprar sumos, batidos, iogurtes,

batatas fritas, chocolates, pipocas e gelados. Gostava de visitar lojas de utilidades, prezando crachás, bijutaria, bandoletes, maquilhagem, vernizes, perfumes, gorros, *écharpes*, cascóis, entre outros, em contexto exterior à escola.

Eram também usadas pistas não-verbais e recomendações claras para redirecionar a sua atenção para a tarefa prevenindo assim, um comportamento desadequado, sublinhando ainda as consequências com o intuito de evitar o comportamento inadequado.

**O tempo de pausa** Durante todo o segundo período, foi aplicada esta estratégia, que consistia em retirar a aluna do grupo e ficar só, num período, sensivelmente, de quinze minutos, diminuindo a necessidade de recorrer à mesma até ao término escolar.

Esta estratégia era aplicada imediatamente, sempre e sem exceção, após agressão física, esclarecendo a aluna que era sua eleição optar por um período de isolamento. Sublinhando, incessantemente, como escolha sua poder evitar e substituir a agressão física pela manifestação de outro comportamento mais positivo, de obediência e aceitação do que lhe era lembrado e sugerido.

Todas as estratégias foram por nós mantidas até ao fim do período escolar, por motivo da sua eficácia na extinção, diminuição, contorno e prevenção de comportamentos disruptivos, servindo as mesmas também como formas inibidoras da erupção de comportamentos negativos e por outro lado, promotoras e de manutenção de competências sociais.

As estratégias preventivas deixaram de ser impulsionadas e pautadas pelo adulto passando a ser a aluna a promove-las.

**4.<sup>a</sup> Observação e registo dos comportamentos da aluna (3.<sup>o</sup> período)** De 10 de abril a dezoito de maio, durante um período de tempo de seis semanas, tal como tinha acontecido na primeira observação, decorreu a segunda observação com recurso à grelha de observação comportamental com o objetivo de registar e quantificar os comportamentais disruptivos, após intervenção educativa de modificação comportamental. A sua implementação voltou a ser feita por toda a equipe, compreendendo todo o período escolar da aluna, de segunda a sexta-feira de cada semana, em todos os contextos. Os procedimentos da segunda observação e registo dos comportamentos foram os mesmos da primeira observação.

## 2.4. Intervenção

A intervenção foi iniciada a uma terça-feira, primeiro dia do segundo período, dia de natação, com grande teor motivacional para a aluna, contudo representando também, um dia intenso, de provas comportamentais diversificadas.

No período da interrupção letiva, a sala foi reestruturada, no sentido de haver apenas o essencial. Foi feito o aparafusamento da mesa ao chão, decidida nova redistribuição dos lugares dos alunos e a Mónica foi incumbida de uma maior responsabilização por uma colega completamente dependente a nível motor.

A **tabela de autoavaliação** (anexo 5) com a sua implementação, duas vezes ao dia, passou a ser uma realidade para a Mónica com o objetivo de evitar dispersão quando só era aplicada uma vez, e no fim do dia, sendo seu testemunho as sessões um e dois (anexo 10). As supracitadas sessões foram desenvolvidas nas primeiras duas semanas. À sexta-feira passou-se a fazer o balanço da semana com o desenvolvimento da sessão três que se repetiu ao longo de todo o segundo período (anexo 11). No terceiro período, a análise da tabela de autoavaliação manteve-se através de uma leitura rápida da mancha da cor, predominante, e encontrado o correspondente comportamento. A autoavaliação era partilhada em grupo.

As **estratégias preventivas** assumidas e delimitadas no plano comportamental da aluna foram desenvolvidas essencialmente de manhã, no momento em que a aluna entrava na sala da Unidade. A sessão número quatro (anexo 12) expressiva das atividades desenvolvidas é o exemplo de uma sessão completa. Comumente, no período da manhã compreendia um período máximo de cerca de quinze minutos, tempo necessário para reunir o grupo de alunos. Constando de uma oferta de

experiências idênticas mas exploradas de forma mais abreviada (anexo 13), isto é, investindo na necessidade de preparar a aluna para iniciar o trabalho de grupo.

À terça-feira, em virtude de ser dia de natação, este ambiente era proporcionado a seguir ao almoço. Em circunstância de início de crise comportamental, eram também utilizadas estas estratégias apelativas para a Mónica e por conseguinte, maioritariamente de sucesso. As sessões de desenvolvimento de estratégias preventivas tinham uma conotação de harmonia. Todos os alunos do grupo manifestavam de forma idêntica apreço pelas mesmas.

Os **incentivos de comportamentos adequados** (anexo 14) foram pautados por a promoção da tranquilidade no grupo em virtude de haver um prévio conhecimento das tarefas a realizar. Espelhando um ritual de encadeamento de atividades com pequenos desvios pontuais através de apresentações diferenciadas com o objetivo de criar situações variadas, generalizar conhecimentos e manter o interesse dos alunos. A aprendizagem funcional foi continuamente aferida através de registo em grelha (anexo 15).

A **tabela de incentivo individual** (anexo 7) criada com o propósito de dar uma resposta afirmativa e precisa ao comportamento disruptivo da Mónica, quando se despedia da mãe. Foi implementada com o esclarecimento à aluna do seu funcionamento e sua envolvência na escolha dos reforços materiais, recaindo sobre um *smile*, boneco em fimo, e *Cheetos*, (comestível salgado). A Mónica colaborou na feitura dos *smiles*. Ao reforço material era sempre acrescido um claro reforço social (anexo 16). Findo o ritual de atividades da manhã (anexo 14) eram atribuídos os reforços à aluna caso fosse situação da sua promoção. Em

dias de piscina reforçava-se logo que se chegasse à sala, perante a tabela de incentivo, o que acontecia por norma.

**O programa de incentivo de grupo** (anexo 8 e 9) constituía tão-somente um programa à volta do qual se encorajavam e instigavam os alunos a desenvolver e a promover competência, atos, feitos e comportamentos pró-ativos. Mantendo um espírito lúdico de envolvimento e de alerta de todo o grupo, premiando quem ultrapassava obstáculos e vencida barreiras, por vezes com a ajuda de pequenas cooperações de natureza diferenciada, designadas de magias. O programa foi implementado por várias sessões explanadas nos exemplos, das sessões número oito e nove (anexo 17 e 18). Fomentou-se uma dinâmica de grupo assídua, permanente e crescente.

**O tempo de pausa** foi implementado sempre da mesma forma, havendo um só *modus operandi*, partilhado por todos que intervencionavam a aluna, podendo ser analisado através da sessão dez (anexo 19).

Sempre que a Mónica emitia uma agressão verbal era avisada do tempo de pausa. O tempo de pausa foi aplicado imediatamente, sempre e sem exceção, após agressão física. Esclarecendo a aluna que era sua escolha de optar por um período de isolamento, de cerca de quinze minutos. Podendo evitar o tempo de pausa, não agredindo fisicamente. Em vez de agredir poderia manifestar outro comportamento mais positivo, de obediência e aceitação do que lhe era lembrado e sugerido.

## 2.5. Apresentação dos resultados

Neste subcapítulo do presente estudo procederemos a uma confrontação dos dados recolhidos através das duas observações e registos de comportamentos com o mesmo tempo de implementação, seis semanas. A grelha de observação comportamental obedeceu sempre à aplicação das mesmas estratégias. No hiato de tempo que mediou entre ambas as observações, de um período escolar, estiveram presentes variadíssimas intervenções educativas que despoletaram mudanças comportamentais verificáveis. Assim veremos que na primeira observação, os valores têm uma expressividade de frequência tornando impossível desenvolver um plano educativo, plano de aula, projeto ou mesmo frequentar uma aula em contexto de turma, ou seja, promover uma atividade, sem a manifestação de comportamentos disruptivos da Mónica.

**Tabela nº 2 - Comportamentos Disruptivos da Mónica**

**1.ª Observação: 07/11/2011 – 16/12/2011**

Comportamentos disruptivos:	Em número:	Em percentagem:
Verbais negativos	322	51%
Físicos negativos <u>com pares</u>	275	44%
Físicos negativos <u>com adultos</u>	34	5%
<b>Total de comportamentos disruptivos:</b>	631	100%



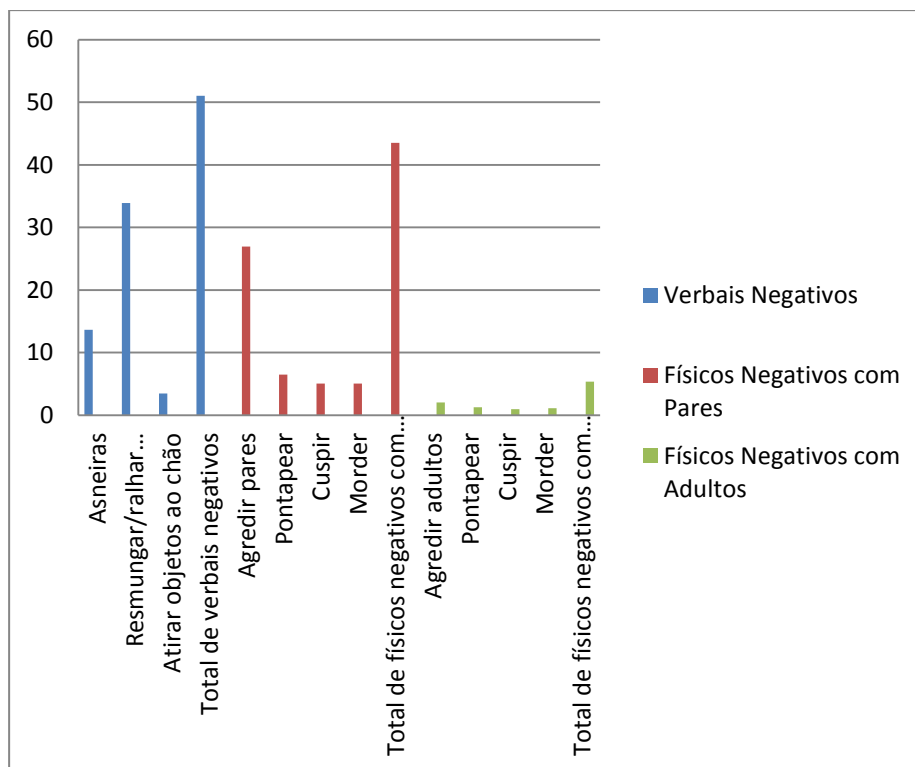
Os comportamentos verbais negativos (322 ocorrências), expressos na Tabela nº 2, manifestavam-se pela sua insatisfação persistente para com tudo que representava regra, desenvolver um trabalho direcionado, deixar a mãe ou querer estar com outra pessoa específica. A fixação com objetos como a sua mochila, não tirar o casaco, os óculos de sol ou o chapéu, entre outros, era ignorado por todos os intervenientes educativos.

Comummente a partir da exteriorização dos comportamentos verbais negativos ocorriam as agressões físicas para com os pares ou adultos. Na fase da primeira observação, por regra, a Mónica agredia primordialmente o par e só depois o adulto, como se pode constatar através da Tabela nº 2, a aluna manifestou 275 ocorrências de comportamentos físicos negativos com pares e 34 com adultos. Neste período foram raros os momentos de sossego e de paz, de forma permanente estávamos a ser alvo de comportamentos inadequados. O grupo vivia num constante alvoroço, pois ninguém ficava ileso ao ambiente que se despoletava, difícil ou mesmo impossível, por vezes, de criar ou manter um ambiente de ensino/aprendizagem.

No Gráfico nº 1 poderemos analisar os comportamentos inerentes a cada categoria e a sua representatividade.

### Gráfico nº 1 – Comportamentos Disruptivos da Mónica

1.ª Observação: 07/11/2011 – 16/12/2011



Os comportamentos aqui em foco apresentavam-se geralmente, nesta ordem de surgimento, dividindo-se em dois grupos, os verbais e os físicos negativos. Distinguem-se nos verbais negativos a asneira, o resmungar e ralhar e o atirar objetos ao chão, por outro lado, os físicos negativos compreendiam a agressão com as mãos, o pontapear, o cuspir e o morder.

No que concerne à segunda observação, com a expressividade dos dados na Tabela nº 3 e Gráfico nº 2, é bem visível a alteração dos valores em relação à primeira observação, isto é, a diminuição significativa da frequência dos comportamentos disruptivos e inclusive a anulação de

outros como por exemplo, o atirar objetos ao chão, pontapear pares e morder pares ou adultos.

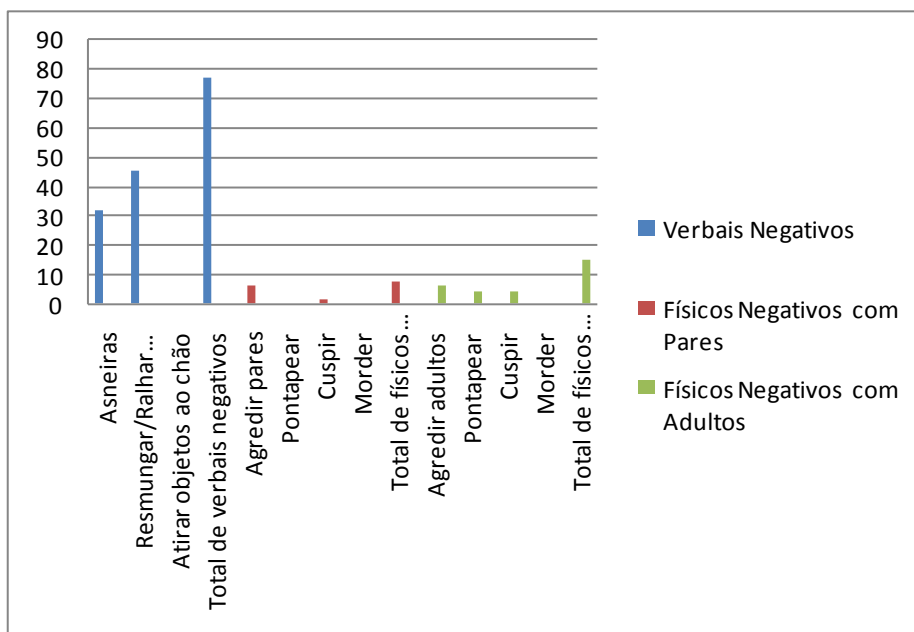
**Tabela nº 3 - Comportamentos Disruptivos da Mónica**  
**2.ª Observação: 10/04/2011 – 18/05/2012**

Comportamentos disruptivos:	Em número:	Em percentagem:
Verbais negativos	51	77%
Físicos negativos <u>com pares</u>	5	8%
Físicos negativos <u>com adultos</u>	10	15%
<b>Total de comportamentos disruptivos:</b>	66	100%

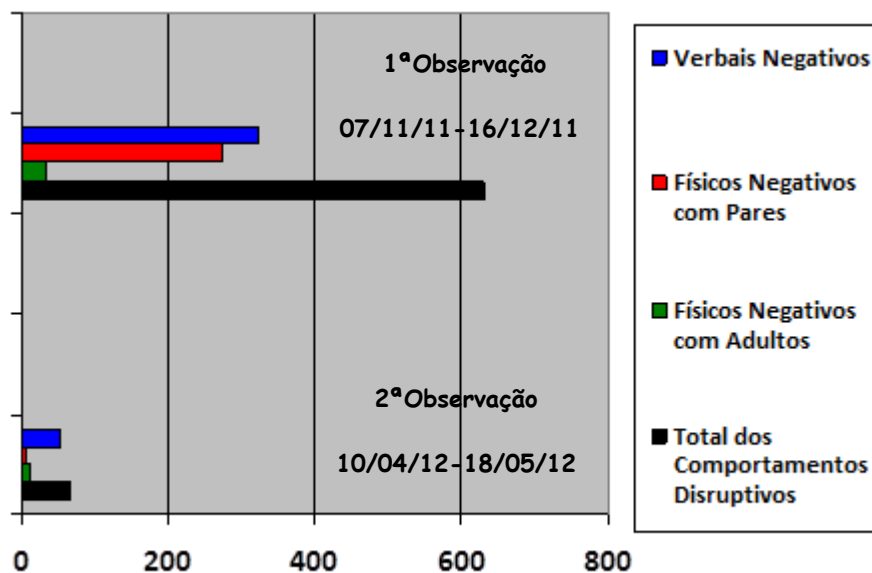
Através dos dados expressos na Tabela nº 3 e no Gráfico nº 2 é evidente, uma maior direccionalidade da agressão em relação ao adulto em detrimento ao par, assim como a expressão dos comportamentos verbais negativos são visivelmente, sempre, os mais ocorridos entre todos os comportamentos disruptivos manifestados, em ambas as observações, sendo essa a alavanca para todo o comportamento negativo da aluna.

## Gráfico nº 2 – Comportamentos Disruptivos da Mónica

2.ª Observação: 10/04/2011 – 18/05/2012



## Gráfico nº 3 - Gráfico Comparativo dos Comportamentos Disruptivos da Mónica



No Gráfico nº 3 - Gráfico Comparativo dos Comportamentos Disruptivos da Mónica é expressiva a diminuição abrupta dos comportamentos físicos negativos com pares e com adultos. Passaram de físicos negativos com pares de 275 ocorrências para 5 e de 34 ocorrências para 10 com adultos. O que significa que na 1.<sup>a</sup> observação foram registados 309 comportamentos físicos negativos com pares e adultos e na 2.<sup>a</sup> observação 15 comportamentos físicos negativos com pares e adultos.

Na sua aceção global dos comportamentos verbais negativos há uma mudança igualmente expressiva. Passaram de 322 para 51 ocorrências.

Podemos verificar que o total de comportamentos disruptivos da aluna da 1.<sup>a</sup> para a 2.<sup>a</sup> observação tem uma diminuição de cerca de 90%, ou seja, passando da manifestação de 631 comportamentos disruptivos na 1.<sup>a</sup> observação para 66 comportamentos disruptivos na 2.<sup>a</sup> observação.

### **3. Discussão dos resultados**

O início de todos os comportamentos disruptivos da Mónica tiveram o seu começo no resmungar e num patamar logo imediato, no ralar seguido de choro, estes comportamentos foram sempre o sinal de que algo se iria despoletar. Uma vez instalado o comportamento indesejado era muito difícil circunscreve-lo e mesmo diluí-lo. Deste modo a estratégia passou pelo controlar os comportamentos mais inadequados, proceder ao registo dos mesmos, elaborar um Plano Comportamental partilhado com todos os intervenientes educativos, limitando os comportamentos mais prementes a prevenir e a alterar. Assim definiram-se balizas, estratégias e intervenções assumidas por todos os agentes educativos, numa linguagem legível para a aluna.

Após a implementação de uma panóplia de estratégias educativas, individuais e grupais, mantidas até ao término do ano letivo, auscultou-se num segundo momento, através da observação e do registo o comportamento da Mónica.

No comportamento da Mónica ocorreram mudanças muito significativas, sendo testemunho disso de forma direta, as tabelas e os gráficos supra expostos e de forma indireta o testemunho de todas as pessoas que com ela privaram, conseguindo desenvolver atividades diversificadas em vários contextos com sucesso.

Em primeiro lugar, houve uma diminuição drástica dos comportamentos disruptivos por parte da aluna, passando de um total de 631 comportamentos disruptivos para 66.

Em segundo lugar houve a extinção ou melhor, a não ocorrência de alguns comportamentos como atirar objetos ao chão, pontapear pares e morder pares ou adultos. Situação compreensível e de que estamos plenamente convencidos, se deve à manutenção das intervenções e

estratégias educativas para precaver e interromper os comportamentos disruptivos. Isto significa contornar a sua baixa capacidade em lidar com a frustração, com o não, substituindo os comportamentos disruptivos por comportamentos adequados e redirecionando a sua atenção para tarefas/atividades onde os comportamentos inadequados não se observem, agindo de forma rápida e serena.

Por último, é visível através dos dados observados, uma diminuição expressiva dos comportamentos físicos negativos com pares em detrimento dos adultos, o que será compreensível de interpretar à luz do facto de que quem dita as ordens é o adulto, sendo estas nem sempre do seu agrado.

Promoveu-se ainda a reavaliação do Plano Comportamental com os encarregados de educação e futuros intervenientes educativos, uma vez que a aluna se encontra numa fase de mudança do seu ciclo social, o término da escola e a institucionalização. Através da palavra, da negociação, do incentivo, da compensação e do tempo de pausa ficou demonstrado que são alcançáveis vitórias de contorno de comportamentos disruptivos.

Sendo desejável preservar o alcançado, recomendou-se o desenvolvimento de mais alguns comportamentos adequados e pró-ativos, dentro da orientação da envolvência e coresponsabilização da Mónica em atividades, atrativas ou tornadas atrativas, da dinâmica familiar ou de outros grupos onde venha a ser integrada.

Deste modo foram tomadas as devidas atitudes de encaminhamento e apoio de retaguarda para que seja promovido o bem-estar da Mónica e intrinsecamente de todos que com ela convivem, principalmente a família.

A família tem valorizado as aprendizagens da Mónica, mostrando-se recetiva e disponível, para colaborar com a escola em tudo que é solicitada, sem exceção e de forma incondicional. Aplica as mesmas estratégias em casa perante os comportamentos disruptivos da filha.

Toda a equipa foi incansável, dedicada, havendo uma grande afeição inquestionável de todos, pela aluna, independentemente das graves adversidades. Promoveu-se sucesso que trouxe mais sucesso através da aprendizagem de todos os envolvidos, sem exceção, em lidar com comportamentos disruptivos em jovens com incapacidade intelectual, o que constituirá uma poderosa ferramenta para o futuro de cada um de nós.



#### 4. Conclusão

Constitui um facto abrangente a todos os ciclos do ser humano, a sapiência de Buckley, quando afirma: “Children with mental retardation are children first, with the same social, emocional and learning needs as other children. They wish to be included in the world of childhood in their community and to learn and play with all the other children in the neighborhood” (1999, p 66).

Não esquecendo que a maioria dos pais que têm de lidar com um filho deficiente enfrenta duas crises principais. A primeira, um tipo de morte simbólica do filho que idealizou. A segunda, o problema de providenciar os cuidados e as respostas adequadas, diárias, ao seu desenvolvimento saudável e harmonioso. É por vezes muito difícil, a ideia de que o jovem não atravessará um processo normal de desenvolvimento até à independência adulta e muito menos atingirá metas projetadas pelos seus pais, muito antes do seu nascimento.

Não esquecendo que muitos professores queixam-se de que as crianças/jovens são desafiadoras, desatentas e perturbadoras nas aulas, em contexto de aprendizagem, e têm dificuldades na relação com os colegas. Esta situação provoca nos professores stress pelo tempo e pela energia que despendem a lidar com estes alunos difíceis no contexto de uma sala de aula. No entanto sentem-se mal preparados para levar a cabo um programa de disciplina necessário para estes alunos, ou para lhes proporcionarem um treino de competências sociais.

É consensual que estes alunos sejam incluídos nas escolas destinadas à maioria. E “o desafio com que se confronta a escola inclusiva é ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança susceptível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades” (Declaração de Salamanca, 1994,

p.18). Todos os alunos pertencem à escola e devem aprender todos juntos uma vez que o princípio da igualdade de oportunidade deve ser tido em conta, para que se possa realmente falar de uma escola para todos com a perspectiva de um mundo inclusivo onde todos têm o direito de participar na sociedade. Norteando o direito de acesso à escola e ao conhecimento direccionado a todos os indivíduos.

A educação inclusiva, em toda a sua dimensão, implica a criação de alternativas metodológicas que contenham nos seus princípios a operacionalização de meios para proporcionar a participação de alunos com incapacidade intelectual nas experiências individuais e coletivas, tendo como objetivo o seu desenvolvimento de conhecimentos e capacidades. Esta é a meta da qual nós pretendemos estar sempre o mais próximo possível. Sendo esse o nosso guião de vida.

Isto levou-nos a acreditar e a apostar num programa de comportamento para a “Mónica” alargando-o aos seus pares, a toda a comunidade escolar e aos pais para promover aquilo que Goleman designa por “literacia emocional” (Goleman, 1997).

“Uma efectiva gestão de comportamentos em sala está ligada a uma atmosfera positiva onde existem regras firmes e participadas pelas crianças, onde se utilizam passos simples de orientação e monotorização, onde há flexibilidade no uso de incentivos e no uso de consequências, onde são utilizadas recompensas para os comportamentos positivos, como o uso de elogios, e onde são proporcionadas escolhas e se atribuem responsabilidades” (Vale, p 291).

De facto, todas as crianças da sala beneficiaram deste programa cuja tónica foi posta nas competências sociais e na resolução de problemas de comportamento.

Os resultados alcançados, com este nosso trabalho, permitem-nos assegurar que o treino de professores na gestão eficaz de comportamentos e no desenvolvimento de estratégias de desenvolvimento socioemocional deveria ser uma prática na formação inicial e contínua pois traz benefícios para o próprio professor e para as crianças/jovens, traduzidos na redução dos problemas de comportamento e nos ganhos pró-sociais.

Por último, gostaríamos de salientar o gosto e a motivação ao longo deste estudo que nos abriu portas para novas interrogações e constatações, que se nos afiguram como centrais para o ato educativo, nesta especificidade que é a nossa realidade. Este estudo foi, por isso e acima de tudo, o resultado de um saber procurar respostas, alternativas e caminhos, em cujo percurso terminamos necessariamente enriquecidos como fortalecidos para novos desafios.

## BIBLIOGRAFIA

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2002). *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. 4ª ed. Lisboa: Climepsi Editores.

BANDURA, A. (1971). *A Formação do Símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994), *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*. Acesso e Qualidade in *Inovação* nº. 1, Vol. 7, I.I.E., M.E., Lisboa.

DONALD, M. (1978). *Terapia Ocupacional em Reabilitação*. 4.ª ed. São Paulo: Livraria Santos Editora Com. Imp. Ltda.

GOLEMAN, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e debates actividades Editoriais.

MARINHO, S. M. (2000). *Psicopatologia e Deficiência Mental – Fragmentos no Cristal*. Braga: Edições APPACDM, distrital de Braga.

LOPES, J.; RUTHERFORD, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

SASSAKI, R. K. (jan./fev. 2002). *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9.

VALE, V.M.S. (2012). *Tecer para não ter de remendar - O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Dissertação de

Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

VERDUGO, M.; BERMEJO, B. (2001). *Atraso Mental. Adaptação Social e Problemas de Comportamento*. Amadora: McGraw-Hill.

VIEIRA, R. (2003). *Ser Igual, Ser Diferente. Encruzilhada da Identidade*. Lisboa: profedições.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*. Geneva: World Health Organization.

WEBSTER-STRATTON, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman Publishing

#### DOCUMENTO ON-LINE

Warnock Report 'Special educational needs'  
<http://www.educationengland.org.uk/.../warnock/> (acedido em 01/05/12)

PUBLIC LAW 94 -142 Twenty-one years ago,  
<http://www.nd.edu/~rbarger/www7/pl94-142.html> (acedido em 01/05/12)

#### LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Constituição da República Portuguesa, 1976

Lei 46 / 86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei n.º 35/90, de 1 de janeiro

Decreto-Lei n.º 319 / 91, de 23 de agosto

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo – Versão nova consolidada)

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

## **ANEXOS**

Anexo 1 - Relatório Técnico Pedagógico

Anexo 2 - Programa Educativo Individual

Anexo 3 - Grelha de Observação Comportamental

Anexo 4 - Plano de Comportamento

Anexo 5 - Tabela de Autoavaliação

Anexo 6 - Horário semanal 2011-2012

Anexo 7 - Tabela de Incentivo da Mónica

Anexo 8 - Programa de Incentivo de Grupo - início

Anexo 9 - Programa de Incentivo de Grupo - fim

Anexo 10 - 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> Sessões - Implementação da tabela de autoavaliação

Anexo 11 - 3.<sup>a</sup> Sessão - Avaliação semanal da tabela de autoavaliação

Anexo 12 - 4.<sup>a</sup> Sessão - Estratégias preventivas – longa exploração

Anexo 13 - 5.<sup>a</sup> Sessão - Estratégias preventivas – curta exploração

Anexo 14 - 6.<sup>a</sup> Sessão - Incentivo de comportamentos adequados

Anexo 15 - Registo de competências

Anexo 16 - 7.<sup>a</sup> Sessão – Tabela de incentivo

Anexo 17 - 8.<sup>a</sup> Sessão - Programa de incentivo de grupo - apresentação

Anexo 18 - 9.<sup>a</sup> Sessão - Programa de incentivo de grupo

Anexo 19 - 10.<sup>a</sup> Sessão - Tempo de pausa

## Anexo 1

### RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

(por referência à CIF)

**Nome:** Mónica

**Idade:** 14 anos

**Escola:** EB1 - Unidade de Apoio à Multideficiência

**Ano de Escolaridade:** 5.º ano (A frequentar na EB2/3 as disciplinas de Ed. Física e Ed. Musical)

### Perfil de Funcionalidade

#### 1. Actividade e Participação

A Mónica é uma observadora que nem sempre está atenta, consoante os objectos e/ou objectivos propostos. Escuta sem alguma dificuldade retendo a informação mediante o grau de motivação, na generalidade imita muitas acções, contudo, revela limitações na motricidade fina, que se torna inibitória de manusear/explorar objectos, mormente, como o rato do computador, ferramentas, enroscar e desenroscar porcas, ...Por tal motivo na categoria – Aprender através da interacção com os objectos, tem o resultado de **d131.3**. A Mónica tem memorizado em termos de leitura funcional, os nomes que constituem o grupo da Multideficiência e é capaz de identificar mais, por diferenciação de caracteres e memória visual. Esta será uma área a explorar ao nível de conhecimento básico e funcional do indivíduo, tem como resultado na categoria - Aprender a ler, **d140.3**. Concentrar a atenção é uma acção problemática para a aluna, pois traduz alguma instabilidade na sua capacidade de concentração e atenção, sendo pautada e orientada durante o dia pela vertente lúdico-pedagógica (motivação), e o seu resultado nesta categoria é de, **d160.3**.

No que concerne à categoria, d210 – Levar a cabo uma tarefa única, o resultado indica **d210.3**, devido à sua dificuldade em organizar de forma sequencial as tarefas, carecendo de orientação ou supervisão, por parte do adulto.

Relativamente às categorias d310 e d315 (Comunicar e receber mensagens orais e Comunicar e receber mensagens não verbais), estas apontam para os



seguintes resultados **d310.2 e d315.3**. Ao nível da comunicação receptiva a Mónica compreende e detém a informação, conseguindo quase sempre cumprir uma ordem. Na compreensão literal e implícita das mensagens transmitidas, por símbolos pictográficos apresenta maior dificuldade, no entanto, o seu desenvolvimento e a sua implementação tornam-se cruciais como meio alternativo e aumentativo da comunicação. Na categoria Falar, d330, a Mónica fez progressos, verbaliza duas e três palavras/frase simples com sentido, seguindo uma ordem semântica, no entanto, a sua avaliação ainda é de **d330.3**.

Em relação aos Auto-cuidados e, particularmente, na categoria d520 – Cuidar de partes do corpo, o resultado da avaliação situa-se em **d520.3**. Na categoria do Vestir-se, d540 o resultado é **d540.3**, em virtude de a Mónica ter feito treino de vestuário e ter aprendido a puxar as meias após a sua colocação na ponta do pé, pendurar a roupa no cabide, não colocando a poupa no chão, vestir as cuecas e as camisolas com supervisão. Nas categorias Comer e Beber d550 e d560, os resultados da avaliação apontam para **d550.3 e d560.3**. A aluna come sozinha, mas revela dificuldades no manuseamento da faca e do garfo, entornando comida, sendo necessário recorrer à utilização da bata para não sujar a roupa. Deve contudo, dar continuidade à utilização do talher. Precisa de ajuda em servir-se. No beber denota limitações, bebe de uma só vez. Quando tem sede, sabe ir à torneira, com um copo buscar água e verte bem os líquidos para um copo, se o recipiente não tiver muita quantidade de líquido.

Ao nível das interações e relacionamentos interpessoais básicos na categoria d710 Interações interpessoais básicas, os resultados apontam para **d710.3**. A aluna manifesta, por vezes, dificuldades em ser obediente. Manifesta ausência de respeito na medida que quando é contrariada revela comportamentos agressivos. Por outro lado, sabe ser carinhosa e amigável.

## **2. Factores Ambientais**

A sala da Unidade tem uma orgânica de um ensino estruturado composto por um horário individual, com as Rotinas Diárias em fotografia, assim como, actividades com mais especificidade, designadamente: o local do aprender, do trabalhar, das reuniões, do computador, da psicomotricidade e do lazer. A

## **Anexo 1**

metodologia desta Unidade, relativamente à categoria e130 - Produtos e tecnologias para a educação, revelou-se um facilitador, **e130+3**, contudo, aumentou o nível de desempenho, minimizou determinadas manifestações comportamentais mais intrincadas. A aluna demonstra uma boa adaptação ao método, e é também notório um incremento, ao nível da autonomia.

Denota-se ao nível desta componente, Factores Ambientais, o papel das docentes de Educação Especial, em termos de apoio direccionado para a aluna. Estas profissionais utilizam metodologias e estratégias facilitadoras, que têm promovido o nível de desempenho da aluna, de uma forma global. O apoio das docentes, relacionado com a categoria e330 – Pessoas em posição de autoridade, traduz-se em **e330+3**, sendo de focalizar a importância alcançada, no domínio das aprendizagens e no âmbito comportamental.

O apoio prestado pelas tarefeiras, relacionado com a categoria e340 – Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais, traduz-se em **e340+2**. Ambas denotam empenho em fazer seguir as regras da sala e as estratégias traçadas para a aluna, no entanto, é de salientar que as mesmas necessitam de formação especializada, numa vertente direccionada para este tipo de população-alvo.

As atitudes por parte da família funcionam como barreira no comportamento e acções individuais manifestadas pela aluna, dado que é na escola exclusivamente que há regras. Em casa há afecto, todos os cuidados garantidos e bem-estar, porém, existe permissividade, algum constrangimento em fazer algumas actividades com a aluna (como entre outras, leva-la à natação), o que se tornaria benéfico para o seu desenvolvimento biopsicossocial, apontando os resultados nesta categoria para **e410.2**.

Durante o ano lectivo, a aluna tem tido algum apoio de profissionais, assegurados pela APPACDM, pós horário lectivo, categoria e555 – Sistemas e políticas relacionadas com associações e organizações, aponta para o seguinte resultado **e555+2**.

### **Razões que determinam as NEE de carácter permanente/tipologia**

De acordo com os relatórios clínicos da Mónica, a aluna é considerada como uma aluna portadora de défice cognitivo, acompanhado de ataxia e epilepsia, patologia orgânica não identificada, formas de PDD-NOS (Perturbação do

espectro sem outra especificação) e sialismo. Na última informação clínica, disponibilizada pela Consulta de Desenvolvimento, em 18 de Junho de 2007, esclarece que a Mónica é seguida em Consulta de Pediatria, Desenvolvimento e Neurologia e que a mesma, foi avaliada em Genética.

Nas componentes avaliadas, apelando à implementação da CIF, obteve os seguintes resultados:

**Actividade e Participação:** d131.3, d140.3, d160.3, d210.3, d310.2, d315.3, d330.3., d520.3, 540.3, d550.3, d560.3, d710.3.

**Factores Ambientais:** e130+3, e310+2, e330+3, e340+2, e410.2, e555+2.

### **Respostas e medidas educativas a adoptar**

A aluna deve beneficiar das seguintes medidas educativas:

**c) Adequações no Processo de Matrícula** (Escola com unidade de ensino estruturado ou unidade especializada de apoio à multideficiência ou surdocegueira)

**e) Currículo Específico Individual** (com ensino integrado nas expressões)

**A aluna deve continuar a beneficiar das seguintes terapias e actividades:**

- Hipoterapia;
- Natação (experiências em meio aquático).
  
- **Beneficiaria com o acesso a:**
- Terapia da fala;
- Terapia ocupacional;
- Musicoterapia.

**Relatório elaborado por:**

**Data: 24/06/2008**

**Concordo com o presente relatório**

## **Anexo 1**

**O Encarregado de Educação:**

---

**Data 30/06/2008**

**Homologado por:**

**Cargo: Diretora do Agrupamento de Escolas**

**Data: 03/07/2008**

**Assinatura: \_\_\_\_\_**

## Agrupamento de Escolas

Grupo de Educação Especial

### Programa Educativo Individual

(Capítulo III, Artigo 3º do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro)

Ano Lectivo 2009/2010

Estabelecimento de Ensino: Unidade de Apoio à Multideficiência - EB2/3

Nome: Mónica

Data de Nascimento: 07/03/1993

Nome do Encarregado de Educação:

Morada:

Telefone:

Nível de Educação ou Ensino:

☐ Pré-Escolar ☐ 1º CEB ☐ 2º CEB ☒ 3º CEB

Ano de escolaridade: 7.º ano Turma: A

Outra situação: \_\_\_\_\_

Docente responsável pelo grupo/turma: L.L.

Docente de Educação Especial: M.C. e R.P.

## Agrupamento de Escolas

Grupo de Educação Especial

### 1. História Escolar e Pessoal

Resumo da História Escolar
<p>(Apoio no âmbito da Intervenção Precoce, Creches, Jardins-de-infância, Escolas frequentadas; data da primeira inscrição/matricula; retenções; Apoios/Medidas usufruídas (PEI, outros apoios fora do âmbito da Educação Especial; e outras situações.)</p> <p>Resumo da história escolar: 1996/2000 - frequenta o Jardim-de-infância, sendo-lhe concedido adiamento escolar em 1999/00. Desde 2 de Dezembro de 1998, a nível do pré-escolar, usufruiu de apoio educativo e é contemplada desde então, pela alínea i) do Decreto de Lei 319/91 de 23 de Agosto, com Currículo Alternativo. Ingressa no 1º CEB em 2000/01. A partir do ano 2001/02 frequentou o Centro de Apoio Sócio Educativo (CASE) a funcionar no 1º CEB, apoiado pela APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental), onde beneficiava de ensino individualizado e integrado. No ano lectivo 2004/05 é matriculada na Unidade de Apoio à Multideficiência, onde partilha a unidade com mais dois alunos e faz um percurso contínuo de integração e inclusão escolar no 1º CEB. Nos anos lectivos 2005/06, 2006/07, 2007/08, 2008/09 continua a usufruir de apoio de Educação Especial, na Unidade de Apoio à Multideficiência, na EB1, visitando no período pós-escolar o CAO (Centro de Actividades Ocupacionais) da APPACDM.</p> <p>Desde 2006/07 investe-se no meio aumentativo e alternativo de comunicação com a aluna, através de tabela de comunicação, partilhada com a APPACDM, pais e Unidade.</p> <p>Desde 2007/08 é intervencionado com ensino estruturado, metodologia TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children).</p> <p>Em 2007/08 é matriculada no 2º Ciclo, frequenta as disciplinas de Educação Física e Educação Musical do 5ºA, na EB2/3, onde foi acolhida com o seu colega Marco, com sucesso. No fim do ano lectivo de 2007/08 é-lhe aplicada a Classificação Internacional de Saúde – Criança e Jovem (Cif-CJ) e laborado o seu Perfil de Funcionalidade, segundo o Decreto de Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.</p> <p>No ano 2008/09 a Mónica transita para o 6º ano, a frequentar as duas disciplinas do ano transacto. Mantém a mesma turma.</p> <p>No ano lectivo 2009/10 transita para o 7º A, mudando para a Unidade de Apoio à Multideficiência, a funcionar na EB2/3, pela primeira vez. Irá frequentar além das supracitadas disciplinas, Educação Tecnológica, de forma semestral com a Educação Musical e Expressões com a sua turma. Visitará o Clube do Brinquedo.</p> <p>Desde 2007/08, a aluna tem natação, através do Projecto "Mergulhos Diferentes", fomentado pela Câmara Municipal, inserido nas atividades de Enriquecimento Curricular.</p> <p>Desde Novembro 2008/09 usufrui de Terapia Ocupacional e da Fala, no seio da Unidade de Apoio à Multideficiência.</p>
Outros Antecedentes Relevantes
<p>(Dados do contexto socioeconómicos; agregado familiar; clínicos; e outros)</p> <p>Antecedentes familiares: Não há antecedentes familiares portadores de deficiência. É a primeira filha do casal que apenas após despiste de exames genéticos, inconclusivos, têm segundo filho, masculino, de cinco anos de idade.</p>

## Agrupamento de Escolas

Grupo de Educação Especial

**História Clínica:** Nasceu de cesariana de uma gravidez não planeada, de 42 semanas e com acompanhamento médico. Não houve problemas do período neo-natal. Nunca esteve internada. Aos treze meses foi-lhe diagnosticado um atraso de desenvolvimento, em todas as áreas, com base nos seus comportamentos. Sentou-se e ficou de pé com apoio, tarde. Deu os primeiros passos aos 23 meses. Pronuncia a primeira palavra aos 12 meses, "água". É seguida em Consulta de Pediatria, Desenvolvimento e Neurologia desde os primeiros anos de vida. Fez igualmente, consultas de genética. Possui declaração médica com o diagnóstico de défice cognitivo, acompanhado de epilepsia, patologia orgânica não identificada, formas de PDD-NOS (Perturbação do espectro sem outra especificação) e sialismo.

Fez em 2009 consulta de Pedopsiquiatria devido a comportamentos disruptivos, de uma agressividade descontrolada, motivada por fixação de actividades desejadas. Tem sido seguida em consulta de Pedopsiquiatria no Hospital Distrital.

A família valoriza as aprendizagens da Mónica, mostrando-se receptiva e disponível, para colaborar com a escola em tudo que é solicitada, sem excepção.

### 2. Perfil de Funcionalidade do aluno por Referência à CIF-CJ

#### **Actividade e Participação, Funções e Estruturas do Corpo e Factores Ambientais**

(Explicitar os indicadores de Funcionalidade ao nível da actividade e participação e funções e estruturas do corpo. Identificar os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras ao desempenho do aluno.)

#### **1. Actividade e Participação**

A Mónica é uma observadora que nem sempre está atenta, consoante os objectos e/ou objectivos propostos. Escuta sem alguma dificuldade retendo a informação mediante o grau de motivação, na generalidade imita muitas acções humanas, contudo, revela limitações na motricidade fina, que se torna inibitória de manusear/explorar objectos, mormente, como o rato do computador, ferramentas, enroscar e desenroscar porcas, ... Por tal motivo na categoria – Aprender através da interacção com os objectos, tem o resultado de d131.3.

A Mónica tem memorizado em termos de leitura funcional, os nomes que constituem o grupo da multideficiência e é capaz de identificar mais, por diferenciação de caracteres e memória visual. Esta será uma área a explorar ao nível de conhecimento básico e funcional do indivíduo, tem como resultado na categoria - Aprender a ler, d140.3. Concentrar a atenção é uma acção problemática para a aluna, pois traduz alguma instabilidade na sua capacidade de concentração e atenção, sendo pautada e orientada durante o dia pela vertente lúdico-pedagógica (motivação), e o seu resultado nesta categoria é de, d160.3.

No que concerne à categoria, d210 – Levar a cabo uma tarefa única, o resultado indica d210.3, devido à sua dificuldade em organizar de forma sequencial as tarefas, carecendo de orientação ou supervisão, por parte do adulto.

Relativamente às categorias d310 e d315 (Comunicar e receber mensagens orais e Comunicar e receber mensagens não verbais), estas apontam para os seguintes resultados d310.2 e d315.3. Ao nível da

## Agrupamento de Escolas

### Grupo de Educação Especial

comunicação receptiva a Mónica compreende e detém a informação, conseguindo quase sempre cumprir uma ordem. Na compreensão literal e implícita das mensagens transmitidas, por símbolos pictográficos apresenta maior dificuldade, no entanto, o seu desenvolvimento e a sua implementação tornam-se cruciais como meio alternativo e aumentativo da comunicação. Na categoria Falar, d330, a Mónica fez progressos, verbaliza duas e três palavras/frase simples com sentido, seguindo uma ordem semântica, no entanto, a sua avaliação ainda é de d330.3.

Em relação aos auto-cuidados e, particularmente, na categoria d520 – Cuidar de partes do corpo, o resultado da avaliação situa-se em d520.3. Na categoria do Vestir-se, d540 o resultado é d540.3, em virtude de a Mónica ter feito treino de vestuário e ter aprendido a puxar as meias após a sua colocação na ponta do pé, pendurar a roupa no cabide, não colocando a roupa no chão, vestir as cuecas e as camisolas sozinha. Nas categorias Comer e Beber d550 e d560, os resultados da avaliação apontam para d550.3 e d560.3. A aluna come sozinha, mas revela dificuldades no manuseamento da faca e do garfo, entornando comida, sendo necessário recorrer à utilização da bata, para não sujar a roupa. Deve contudo, dar continuidade à utilização do talher. No beber tem uma atitude incorrecta (bebe tudo de uma só vez) e revela dificuldades em servir-se. Quando tem sede, sabe ir à torneira com um copo buscar água e verte bem os líquidos para um copo, se o recipiente não tiver muita quantidade de líquido.

Ao nível das interações e relacionamentos interpessoais básicos na categoria d710 Interações interpessoais básicas, os resultados apontam para d710.3. A aluna manifesta, muitas vezes, ausência de respeito na medida, isto é, quando é contrariada revela comportamentos agressivos. Não tem apreciação pelos sentimentos dos outros, por outro lado, sabe ser carinhosa e amigável.

#### 2. Factores Ambientais

A sala da Unidade tem uma orgânica de um ensino estruturado composto por um horário individual, com as Rotinas Diárias em fotografia, assim como, actividades com mais especificidade, designadamente: o local do aprender, do trabalhar, das reuniões, do computador, da psicomotricidade e do lazer. A metodologia desta Unidade, relativamente à categoria e130- Produtos e tecnologias para a educação, revelou-se um facilitador grave, e130.3, de qualquer das formas, aumentou o nível de desempenho da aluna, minimizou determinadas manifestações comportamentais mais intrincadas. A aluna demonstra uma boa adaptação ao método, e é também notório um incremento ao nível da autonomia.

Denota-se ao nível desta componente, Factores Ambientais, o papel das docentes de Educação Especial, em termos de apoio direccionado para a aluna. Estas profissionais utilizam metodologias e estratégias facilitadoras, que têm promovido o nível de desempenho da aluna, de uma forma global. O apoio das docentes, relacionado com a categoria e330 – Pessoas em posição de autoridade, traduz-se em e330.3, sendo de focalizar a importância alcançada, no domínio das aprendizagens e no âmbito comportamental.

O apoio prestado pelas tarefeiras, relacionado com a categoria e340 – Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais, traduz-se em e330+3. As mesmas denotam empenho em fazer seguir as regras da sala e as estratégias traçadas para a aluna, no entanto, é de salientar que as tarefeiras necessitam de formação



## Agrupamento de Escolas

Grupo de Educação Especial

especializada, numa vertente direccionada para este tipo de população-alvo.

As atitudes por parte da família funcionam como barreira no comportamento e acções individuais manifestadas pela aluna, dado que é na escola exclusivamente que há regras. Em casa há afecto, todos os cuidados garantidos e bem-estar, porém, existe permissividade, algum constrangimento em fazer algumas actividades com a aluna como por exemplo, leva-la à natação, o que se tornaria benéfico para o seu desenvolvimento biopsicossocial, apontando os resultados nesta categoria para e410.2.

Durante o ano lectivo, a aluna tem tido algum apoio de profissionais, assegurados pela APPACDM da Costa de Lavos, pós horário lectivo, categoria e555 – Sistemas e políticas relacionadas com associações e organizações, aponta para o seguinte resultado e555+2.

## 3. Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem

a) Apoio Pedagógico Personalizado ☐

1- Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades ☐

2- Estimulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem ☐

3- Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma ☐

4- Reforço e desenvolvimento de competências específicas ☐

Especifique quem presta este apoio (educador de infância, professor da turma ou disciplina ou docente de educação especial):

1, 2, 3 - Apoio prestado pelo Educador de Infância, Professor da turma ou de disciplina

b) Adequações Curriculares Individuais ☐ (anexar ao PEI, as adequações curriculares definidas)

• Introdução de objectivos e conteúdos intermédios, em função das competências terminais de ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas do aluno ☐

• Introdução de objectivos, conteúdos ou áreas curriculares específicas ☐

(leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão, actividade motora adaptada, entre outras)

• Dispensa de actividades impossíveis de realizar pelo aluno ☐

c) Adequações no Processo de Matrícula **X**

## Agrupamento de Escolas

### Grupo de Educação Especial

<p>&gt; Escola fora da sua área de residência <input type="checkbox"/></p> <p>&gt; Escola de referência <input type="checkbox"/> (alunos surdos; alunos cegos e com baixa visão)</p> <p>&gt; Escola com unidade de ensino estruturado ou unidade especializada de apoio à multideficiência ou surdocegueira <b>X</b></p> <p>&gt; Adiantamento de matrícula <input type="checkbox"/> (adiantamento de matrícula no 1º ano de escolaridade)</p> <p>&gt; Matrícula por disciplinas <input type="checkbox"/> (2º e 3º Ciclos)</p>
<p><b>d) Adequações no Processo de Avaliação</b> <input type="checkbox"/></p>
<p>■ Tipo de prova <input type="checkbox"/></p> <p>■ Instrumentos de avaliação e/ou de certificação <input type="checkbox"/></p> <p>■ Formas e meios de comunicação <input type="checkbox"/></p> <p>■ Periodicidade <input type="checkbox"/></p> <p>■ Local <input type="checkbox"/></p> <p>■ Duração da avaliação <input type="checkbox"/></p> <p>Especificar a que disciplina (s) se aplica esta medida:</p>
<p><b>e) Currículo Específico Individual</b> <b>X</b> (anexar ao PEI o currículo)</p>
<p>Tendo em consideração o perfil de funcionalidade da Mónica, a medida "Currículo Específico Individual" é a mais adequada face às características e necessidades da aluna.</p> <p>As medidas adoptadas até ao momento permitiram-lhe desenvolver algumas competências gerais (a nível da cognição, da comunicação, da motricidade, das relações interpessoais e da independência pessoal) e têm vindo a favorecer o seu percurso de crescimento individual, sendo necessário, no entanto, ajustar os comportamentos de modo a facilitar a sua integração na sociedade.</p> <p>Encontra-se em anexo o Currículo Específico Individual da aluna.</p>
<p><b>f) Tecnologias de Apoio</b> <b>X</b> Especificar as tecnologias de apoio a utilizar:</p> <p>Tecnologias de apoio que favoreçam a criação de contextos educativos capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, isto é, hardware e software didático</p>

## Agrupamento de Escolas

## Grupo de Educação Especial

indicado pela equipa de Aconselhamento de Tecnologias de Apoio como por exemplo: o Go-talking, switcher, touch screen, entre outros.

## Outras Informações

(Outras informações relevantes, ex. caso o aluno beneficie de terapia da fala)

A aluna tem perfil para beneficiar de turma reduzida.

Há alguns anos que a Mónica tem Hipoterapia através da APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental) uma vez por mês.

Frequenta o CAO (Centro de Actividades Ocupacionais) da APPACDM, no período pós escolar.

O transporte da Mónica, de casa para a escola e da escola para o CAO, é assegurado pela Câmara Municipal.

## 4. Plano Individual de Transição

(Anexar o PIT, sempre que exista)

Logo que a aluna tenha ultrapassado o período de adaptação à nova escola pensa-se elaborar um PIT com o apoio da APPACDM.

## 5. Responsáveis pelas Respostas Educativas

Identificação dos Intervenientes	Funções Desempenhadas	Horário
	Directora de Turma	
	Professora de Educação Especial	18:00h semanais
	Professora de Educação Especial	12:15h semanais
	Professora de Educação Musical	45m semanais
	Professor de Educação Tecnológica	45m semanais
	Professor de Educação Física	1:30h semanais
	Terapeuta da Fala	8:15h semanais
	Terapeuta Ocupacional	9:15h semanais
	Professor de Educação Física/Natação	45m semanais
	Encarregado de Educação	

## Agrupamento de Escolas

Grupo de Educação Especial

### 6. Implementação e Avaliação do PEI

<p><b>Início da Implementação do PEI</b> (Data de Início de Implementação do PEI)</p>
<p>Novembro 2009</p>

<p><b>Avaliação do PEI</b> (Especificar os critérios adoptados, instrumentos, intervenientes, momentos de avaliação)</p>
<p>O Programa Educativo Individual deve ser revisto em qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no final de cada ciclo do ensino básico. Esta avaliação é obrigatória, pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola. Dos resultados obtidos por cada aluno com Programa Educativo Individual deve ser elaborado um relatório circunstanciado, no final do ano lectivo. No Currículo Específico Individual serão utilizadas as seguintes menções: "T - Totalmente; P - Parcialmente; ND - Não Desenvolvida; NA - Não Avaliada".</p>

<p><b>Transição entre Ciclos</b> (Estratégias conducentes a uma adequada transição de ciclos, para prosseguimentos de estudos ou processo de transferência)</p>
<p>A aluna transitou para o 7.º ano de escolaridade, Turma A, usufruindo de aulas de Educação Física, Educação Tecnológica, de forma semestral com a Educação Musical, Expressões, na EB2/3, acompanhando os pares da turma. Visita o Clube do Brinquedo.</p> <p>Tem intervenção pedagógica personalizada em Unidade de Ensino Estruturado para a Multideficiência com medidas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- contactos regulares com a família, (e APPACDM) visando a sua envolvimento na programação educativa e fornecimento de suporte técnico/humano (escutando, motivando, ensinando e proporcionando recursos);</li> <li>- o trabalho no sentido da autonomia da jovem e do meio menos restritivo possível, estruturando sistematicamente a aprendizagem na zona potencial do desenvolvimento;</li> <li>- a atenção sistemática de interação da jovem com o meio (proporcionando os reforços adequados evitando a instalação de atitudes de ânimo/passividade);</li> <li>- a adaptação de objectivos e conteúdos;</li> <li>- a introdução de objectivos e de conteúdos nas seguintes áreas específicas de aprendizagem: autonomia, desenvolvimento pessoal, orientação e mobilidade (educação psicomotora), competências sócio-cognitivas com ênfase na comunicação como base estruturante do pensamento;</li> <li>- o apoio especializado às áreas específicas da aprendizagem;</li> <li>- o apoio na utilização de materiais e equipamentos adaptados.</li> </ul>

## Agrupamento de Escolas

### Grupo de Educação Especial

Concluindo, a especificidade do atendimento educacional deve ter as vertentes: do apoio específico/individualizado, do currículo com objectivos funcionais, dos ambientes estruturados e securizantes, dos equipamentos e materiais específicos, das necessidades de gestão de tempos específicos e da inserção da Mónica em sala de aula, recreios, actividades de expressões, refeições, passeios, etc. tendo como fim a realização regular de actividades conjuntas com os seus pares.

Ser-lhe-à, futuramente, elaborado um Plano Individual de Transição (PIT).

### 7. Elaboração e Homologação

PEI elaborado por:	
Profissional:	Assinatura
Directora de Turma	
Professora de Educação Especial	
Professora de Educação Especial	
Professora de Educação Musical	
Professor de Educação Tecnológica	
Professor de Educação Física	
Terapeuta da Fala	
Terapeuta Ocupacional	
Professor de Educação Física/Natação	
Encarregado de Educação	

Coordenação do PEI a cargo de Director de Turma:	
Nome:	Assinatura:

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:	
Data:	Assinatura:

Homologado pelo(a) Director(a):	
Data:	Assinatura:

Concordo com as Medidas Educativas Definidas	O Encarregado de Educação
Data:	Assinatura:

### Anexo 3

## Grelha de Observação Comportamental

Aluna: Mónica

Data: \_\_\_\_\_

\*As agressões estão colocadas por ordem, geralmente, de ocorrência.

DIA:   /   /		Quantificação	Total
Verbais negativos *	Asneiras		
	Resmungar/Ralhar seguido de choro		
	Atirar objetos ao chão		
Físicos negativos <b><u>com pares</u></b> *	Agredir (com as mãos)		
	Pontapear		
	Cuspir		
	Morder		
Físicos negativos <b><u>com adultos</u></b> *	Agredir (com as mãos)		
	Pontapear		
	Cuspir		
	Morder		
			Total:

Observações:

## PLANO DE COMPORTAMENTO

para a aluna Mónica

Desenvolvido por: Docente de Educação Especial – Maria Goretti Santos Carmona Bicho

Data: 3 de Janeiro de 2012

### 1. Estratégias preventivas

As estratégias preventivas abaixo descritas são singularmente eficazes com a aluna:

A aluna quando chega à sala da Unidade é-lhe solicitado que escolha a música da sala (de entre um estojo de CD's) para a manhã de atividades ou (caso ainda não esteja emocionalmente estável) que se vá maquilhar e arranjar o cabelo, pondo-se mais bonita (tendo de ser acompanhada por um adulto que a oriente, principalmente, na maquilhagem e no pentear - fazer trança francesa ou trança em espinha,...) a seguir reunirá com o grupo num estado emocional equilibrado, ou pelo menos, contornável.

### 2. Incentivo de comportamentos adequados

**Comportamentos positivos a fomentar.** Os comportamentos descritos são comportamentos positivos, adequados no contexto onde a aluna se move (Unidade de Multideficiência integrado numa EB 2/3) tendo significado grupal.

Solicitar que ajude/acompanhe, ou “fique responsável” pela colega Ana (nome fictício), aluna completamente dependente de outro, e com quem a Mónica tem uma relação protetora, durante as atividades assíduas e de ritual da manhã, aquando da chegada à sala da Unidade: o cantar os bons dias em Língua Gestual Portuguesa e que tem servido como auscultação emocional dos alunos, comportamentos de cortesia, construção do seu horário, registo do calendário, entrega dos seus nomes, endereços e idades (leitura funcional dos dados pessoais), às segundas-feiras a leitura do seu registo de fim-de-semana em SPC, feito com os encarregados de educação, etc.

**Motivadores eficazes, de incentivo e de reforço.** Estratégias de intervenção comportamental eficazes para motivarem a aluna a aumentar os seus comportamentos pró-ativos, socialmente adequados e motivadores de harmonia grupal.

A tabela de incentivo da Mónica, em que é brindada com um “smile” (feito em fimo) sempre que se despede da mãe sem apresentar comportamentos disruptivos. Ao fim de 4 “smiles” recebe um prémio Cheetos, acompanhado de elogios verbais, descrevendo de forma clara os comportamentos positivos da aluna.

Sinalização em folhas para a “árvore mágica” de notas alegres quando se efetuam realizações especiais e que se converterão em bolotas douradas – 5 folhas correspondem a uma bolota dourada, com direito a prémio especial, a escolher pela Mónica. Paralelamente é enviada uma nota para casa a informar os pais deste sucesso.

## Anexo 4

A aluna gosta de sair com o adulto, ter a sua atenção só para si, ir a lugares como bar da escola, reprografia, secretaria, aulas em contexto de turma, papelaria, pastelaria/padaria, mercearia, loja de utilidades e ir comprar algo do seu agrado como bolos, sumos, batidos, iogurtes, batatas fritas, chocolates, pipocas, gelados ou ainda crachás, bijutaria, bandoletes, maquilhagem, vernizes, perfumes, gorros, *écharpes*, cascóis, etc.

### 3. Reduzir comportamentos inadequado

#### **Comportamentos negativos a reduzir.**

Os comportamentos seguintes estão a receber intervenções planeadas para reduzir a sua ocorrência e fomentar os comportamentos desejados:

Lamentações quando se despede da mãe ou vê alguém do seu agrado e é impedida de estar com a mesma pessoa ou lhe é negada uma atividade da sua preferência, agressões verbais ou físicas em consequência destas situações de frustração. Desobediência às instruções do professor.

#### **Estratégias eficazes para gerir o comportamento inadequado.**

Ambiente de música do seu agrado é terminante na entrada de manhã na sala.

A exploração/implementação de uma atividade musical como cantar uma canção instrumentada. O cantar dos bons dias constitui um feedback precioso para fazer a auscultação do seu estado emocional.

Pistas não-verbais e recomendações claras para redirecionar para a tarefa do momento e redirecionar a atenção. Não lhe dar tempo para “descambar”.

O sublinhar das consequências com o intuito de evitar o comportamento inadequado.

**Aviso de Tempo de Pausa** quando emite agressão verbal.

Tempo de Pausa aplicado imediatamente após agressão física. Consiste em retirar a aluna da sala por 10 a 15 minutos.

A tabela de incentivo da Mónica. Motivadores eficazes, de incentivo e de reforço.

O preenchimento da tabela de auto avaliação feita antes do almoço e pouco antes da saída da Unidade. Motivadores eficazes, de incentivo e de reforço.

### 4. Conhecimento dos pais e professores sobre o temperamento e interesses da aluna – sugestões para contato

Interesses em casa: ouvir música e dançar ao espelho, ver os programas infantis (mas não consegue estar mais que 15 minutos), ir à cozinha (frigorífico) escolher alimentos (doces, de preferência); revirar armários procurando objetos (gancho do cabelo, gorro, carteira, peças de vestuário, batom, verniz, creme, ...) com significado para ela. Gosta de explorar jogos no computador com ajuda/supervisão do adulto. Aprecia situações novas, de sair, ir às compras, ao cinema, aos espetáculos de natureza variada, visitar lojas diversas, passear de carro; etc.



Temperamento - gosta de meiguices especialmente, da mãe; evita o contato visual mas absorve informação facilmente; nem sempre gosta de partilhar.

- 5. Plano para colaborar com os pais.** Os pais ao longo dos anos (6 anos) estiveram sempre envolvidos no apoio ao sucesso da sua filha e concordam que as estratégias são sugestíveis de produzir efeitos positivos.

Os pais são conhecedores de todas as estratégias utilizadas; haverá partilha diária de forma pessoal (dado que uma viagem para a escola é sempre efetuada por um familiar, geralmente mãe) e informal ou no caderno diário, do que se passou na escola de bom comportamento como também em casa ou no carro (ou mesmo na carrinha quando é transportada por terceiros); o plano de disciplina teve o acordo dos pais e eles irão tentar utilizar as mesmas estratégias previstas para a escola. Os pais poderão sugerir incentivos que acharem motivadores para a sua filha.

As mesmas estratégias serão seguidas pelo professor, na escola, face aos comportamentos inadequados; o professor e os pais comunicarão também por correio eletrónico.

Plano discutido e acordado em (data): em Janeiro de 2012

Plano a ser reavaliado: em Maio de 2012

Encarregados de Educação:

---

---

Professoras de Educação Especial:

---

---

Terapeuta Ocupacional:

---

Terapeuta da Fala:

---



Tempos	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
9:00h-9:25h	Bons dias	Receção na Piscina e preparativos para experiências em meio aquático	Bons dias	Bons dias	Bons dias
9:25h-10:10h	Educação Musical em contexto turma	Experiências em meio aquático (9:30-10:15)	Culinária Grupal 10:00 – 11:00	Sala	Sala
10:30h-11:15h	Sala	Treino de banho e vestuário	Dança/Música 11:00 – 11:15 Sala	Sala	Sala
11:15h-12:10h	Sala	Sala	Sala	Psicomotricidade 11:30 – 12:00 OU Clube Feminino Sala	Sala
12:10h-12:55h	Almoço/Higiene	Almoço/Higiene	Almoço/Higiene	Almoço/Higiene	Almoço/Higiene
12:55h-13:30h	Registo e leitura do almoço	Registo e leitura do almoço	Terapia da Fala 13:00 – 13:45	Registo e leitura do almoço	Registo e leitura do almoço
13:30h-14:30h	Terapia da Fala (13:15 – 14:00)	Sala	Sala saída às 14:15	Sala	Psicomotricidade 14:20 – 14:45 OU Clube Feminino Sala
14:45h-15:30h	Sala	Sala		Sala	Sala
15:30h-16:20h	Sala	Sala		Educação Visual em contexto turma	Treino Autonomia Sala

(2011-2012) UAMD - Mónica 9.ºano de escolaridade











## Unidade de Apoio à Multideficiência - Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos

### 1.ª sessão e 2.ª sessão

Data: 03/01/2012      Hora: 11:50h às 12:00h      Sala: UAMB      Duração da intervenção: 10 minutos  
 (terça-feira)      Hora: 16:10h às 16:20h      Sala: UAMB      Duração da intervenção: 10 minutos

Nome da docente: Goretti Carmona Bicho com o apoio de toda a equipe técnica e o apoio da Assistente Operacional como da Tarefaira

Pré-requisitos: Baseado no Plano de Comportamento da Mónica

Objetivo	Materiais	Descrição	Avaliação
Promover a autoavaliação	Tabela de autoavaliação com cartões vermelhos e verdes	A tabela de autoavaliação é implementada duas vezes ao dia, no fim da manhã, isto é, antes do almoço e sensivelmente meia hora anteriormente à saída escolar.	A avaliação da aluna será feita com base na observação do seu comportamento e com a verificação se denota uma boa noção da realidade, isto é, se é congruente na avaliação dos seus comportamentos, perante a seleção da cor adequada.
Sublinhar os conceitos de comportamentos adequados e os inadequados.	Pictograma da sala com os comportamentos permitidos e não permitidos na sala.	As alternativas de escolha da aluna consistem em duas opções, comportando-se bem ou mal. Sendo o bom comportamento assinalado com cartão verde e o mau com o vermelho.  O adulto será o árbitro, quem consciencializa o atos da aluno, enaltecendo uns e chamando o que há a melhorar em relação a outros.	

**Observação:** Implementado paralelamente, a mais 2 alunos da unidade, por outros elementos da equipe.

## Unidade de Apoio à Multideficiência - Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos

### 3.ª sessão

Data: 06/01/2012 (todas as sexta-feira)

Hora: 15:50h às 16:20h

Sala: UAMB

Duração da intervenção: 30 minutos

Nome da docente: Goretti Carmona Bicho com o apoio de toda a equipe técnica e o apoio da Assistente Operacional como da Tarefaira

Pré-requisitos: Baseado no Plano de Comportamento da Mónica

Objetivo	Materiais	Descrição	Avaliação
Promover a autoavaliação	Tabela de autoavaliação com cartões vermelhos e verdes	Análise da tabela da autoavaliação. Que cor predomina? O que aconteceu de bom e de menos bom?	A avaliação da aluna será feita com base na observação do seu comportamento e com a ajuda na quantificação dos cartões, sublinhando o comportamento predominante da semana.
Sublinhar os conceitos de comportamentos adequados e os inadequados.	Pictograma da sala com os comportamentos permitidos e não permitidos na sala.	Quantificar em tabela magnética, quantos comportamentos verdes existem e quantos vermelhos. (Sabendo que o máximo de cartões poderão ser 10.)	Ser-lhe-á pedido para expressar a identificação assertiva do comportamento.
Ajudar a Mónica a tomar consciência do seu comportamento em variadíssimos momentos e contextos.	Tabela magnética com os números de 1 a 10.	Qual o comportamento mais expressivo? Registo do comportamento predominante em SPC.  O adulto será o árbitro, quem consciencializa os atos da aluna, enaltecendo uns e chamando o que há a melhorar em relação a outros.	

**Observação:** Atividade desenvolvida em grupo.



## Unidade de Apoio à Multideficiência - Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos

### 4.ª sessão

Data: 03/01/2012 (terça-feira)

Hora: 12:45h às 13:45h

Sala: UAMD

Duração da intervenção: 1 hora

Nome da docente: Goretti Carmona Bicho com o apoio de toda a equipe técnica e o apoio da Assistente Operacional como da Tarefaira

Pré-requisitos: Baseado no Plano de Comportamento da Mónica

Objetivo	Materiais	Descrição	Avaliação
Criar ambientes harmoniosos e empáticos susceptíveis de bem-estar físico e emocional	Leitor de CD, CD's, rádio, auscultadores, computador, internet, instrumentos musicais, produtos de maquilhagem e de arranjo de penteado, bijutaria, perfumes, roupa, espelho, bola de Boobath, material diverso de relaxamento ....	<p>Criação de ambientes harmoniosos de índole musical, podendo eleger um leque expressivo de CD's, reproduzidos em leitor de CD ou no computador, aperfeiçoando a sua manipulação. Exploração de instrumentos musicais e cantar através da leitura em SPC de diversas músicas da sua preferência.</p> <p>Valorização da sua imagem, optando por produtos de maquilhagem, de arranjo do penteado, bijutaria, roupa, perfumes pessoais, etc.</p> <p>Exercícios de relaxamento com bola de Boobath ou outro material de relaxamento.</p> <p>O adulto é o promotor, quem orienta e ajuda a aluna a ser bem-sucedida.</p>	<p>A avaliação da aluna será feita com base na observação do seu comportamento, sublinhando comportamentos francos de bem-estar e do "aprendendo fazendo" com prazer.</p> <p>Ser-lhe-á pedido para expressar a identificação assertiva do sentimento partilhado no momento.</p>

Observação: Atividade desenvolvida em grupo, estando uma só pessoa disponível para a Mónica.

## Unidade de Apoio à Multideficiência - Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos

### 5.ª sessão

Data: 04/01/2012 (quarta-feira)

Hora: 9:00h às 9:15h/9:30h

Sala: UAMD

Duração da intervenção: 15 a 30 minutos

Nome da docente: Goretti Carmona Bicho com o apoio de toda a equipe técnica e o apoio da Assistente Operacional como da Tarefaira

Pré-requisitos: Baseado no Plano de Comportamento da Mónica

Objetivo	Materiais	Descrição	Avaliação
Criar ambientes harmoniosos e empáticos susceptíveis de bem-estar físico e emocional	Leitor de CD, CD's, rádio, auscultadores, computador, internet, instrumentos musicais, produtos de maquilhagem e de arranjo de penteado, bijutaria, perfumes, roupa, espelho,	<p>Seleção de música do seu agrado. Ligar o leitor de CD ou computador. Encontrar o volume adequada. Procurar penteado do seu agrado. Pentear-se, maquilhar-se e perfumar-se. Vestir uma peça de roupa ou colocar bijutaria da sua preferência. Explorar instrumentos musicais e cantar através da leitura em SPC de diversas músicas da sua predileção.</p> <p>O adulto será o promotor, quem orienta a aluna e a ajuda a ser bem-sucedida.</p>	<p>A avaliação da aluna será feita com base na observação do seu comportamento, sublinhando comportamentos francos de bem-estar e do "apreendendo fazendo" com prazer.</p> <p>Ser-lhe-á pedido para expressar a identificação assertiva do sentimento partilhado no momento.</p>

Observação: Atividade desenvolvida apenas com a Mónica.

## Unidade de Apoio à Multideficiência - Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos

### 6.ª sessão

Data: 04/01/2012 (quarta-feira)

Hora: 9:15h às 10:00h/10:15h

Sala: UAMD

Duração da intervenção: 45 minutos a 1 hora

Nome da docente: Goretti Carmona Bicho com o apoio de toda a equipe técnica e o apoio da Assistente Operacional como da Tarefaira

Pré-requisitos: Baseado no Plano de Comportamento da Mónica

Objetivo	Materiais	Descrição	Avaliação
Garantir a tranquilidade através do conhecimento prévio das tarefas a realizar.	Instrumentos musicais, sendo alguns artesanais,	Cantar os bons dias em Língua Gestual Portuguesa, tendo esta atividade também o intuito de auscultar o estado emocional dos alunos.	A avaliação da aluna será feita com base na observação do seu comportamento, sublinhando comportamentos francos de bem-estar quando em situação de "aprender a estar", "apreender a fazer" e "aprender aprender".
Incentivar comportamentos adequados	Tabela do seu horário diário e cartões respetivos em SPC,	Realização de comportamentos de cortesia - cumprimentar os pares e adultos, iniciando sempre o adulto como referência/modelo.	
Aprender a ser e a estar	Calendário semanal e mensal e cartões respetivos em SPC,	Construção do horário individual em SPC	A aquisição das competências será registada em grelha de observação.
A ajudar o par	Cartões com os nomes completos dos alunos, alguns familiares diretos, endereço e idade,	Registo do calendário em SPC.	
Promover a leitura funcional dos dados pessoais.	Relógio	Entrega dos seus nomes, pessoais e de familiares diretos, endereços e idades em cartões em SPC.	
		Registo da hora a pedido, em relógio.	
		O adulto será o promotor, quem orienta e ajuda a aluna a ser bem-sucedida.	

Observação: Atividade desenvolvida em grupo.

# Anexo 15

Mês: fevereiro de 2012

Registo de Competências da Mónica

Dia	Concentrado e participativo nas tarefas propostas			Assertivo em cumprimentar os pares e adultos			Constrói o horário e calendário			Leitura funcional – identifica os seus códigos e dos outros		
	Diminui	Manteve	Aumentou	Diminui	Manteve	Aumentou	Diminui	Manteve	Aumentou	Diminui	Manteve	Aumentou
1												
2												
3												
6												
7												
8												
9												
10												
13												
14												
15												
16												
17												
23												
24												
27												
28												
29												

Observações:

## Unidade de Apoio à Multideficiência - Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos

### 7.ª sessão

Data: 11/01/2012 (quarta-feira)      Hora: 10:30h às 11:30h/12:00h      Sala: UAMD      Duração da intervenção: 1 hora a 1 hora e 30 minutos

Nome da docente: Goretti Carmona Bicho

Pré-requisitos: Baseado no Plano de Comportamento da Mónica

Objetivo	Materiais	Descrição	Avaliação
<p>Saber lidar com separações.</p> <p>Promover um comportamento adequado quando se despede da mãe.</p> <p>Fazer compreender comportamentos adequados e os inadequados, continuação.</p>	<p>Tabela de incentivo</p> <p>Bonecos em fimo</p> <p>Fimo</p> <p>Moldes</p> <p>Forno</p> <p>Comestível</p>	<p>Solicitação que escolha um boneco em fimo, entre um conjunto, para iniciar um jogo, feito só com ela.</p> <p>Feitura dos bonecos em fimo com a aluna. Moldagem em moldes e sua cozedura.</p> <p>Visita à mercearia com a docente, escolha de um alimento que seja do seu agrado, sendo-lhe esclarecido que também será necessário para o jogo.</p> <p>Apresentação da tabela de incentivo sendo explicado o seu funcionamento e o jogo que inicia. Sempre que a Mónica dá um beijo à mãe e senta-se de seguida no seu lugar, para iniciar as atividades, recebe um boneco em fimo. Ao fim de quatro bonecos tem direito ao comestível por si escolhido na mercearia.</p> <p>Ao reforço material será sempre acrescido o reforço social.</p> <p>Sempre que a Mónica recebe um prémio é transmitido para casa.</p>	<p>A avaliação da aluna será feita com base na observação do seu comportamento e com a verificação se denota uma boa noção da realidade, isto é, se é congruente na aceitação da avaliação dos seus comportamentos perante a correlação de ser ou não premiada.</p> <p>Ser-lhe-á pedido para expressar a identificação assertiva do comportamento.</p>

Observação: Esta tabela de incentivo é exclusiva para a Mónica.

## Unidade de Apoio à Multideficiência - Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos

### 8.ª sessão

Data: 16/01/2012 (segunda-feira) Hora: 10:30h às 12:00h Sala: UAMD Duração da intervenção: 1 hora e 30 minutos

Nome da docente: Goretti Carmona Bicho com o apoio de toda a equipe técnica e o apoio da Assistente Operacional como da Tarefaira

Pré-requisitos: Baseado no Plano de Comportamento da Mónica

Objetivo	Materiais	Descrição	Avaliação
Distinguir meios naturais de urbanos: a floresta/a cidade	Computador, projetor, filme	Visualização de um PowerPoint: A cidade e a floresta (onde são sublinhadas as características peculiares e as impressões das estações de ano em ambas as realidades - cidade e floresta).	A avaliação dos alunos será feita essencialmente com base na observação do seu comportamento e interesse pelas tarefas propostas. A aquisição das competências será registada na "árvore mágica".
Incentivar competência, atos, feitos e comportamentos pró-ativos.	Papel cenário, matérias cromáticas diversos, pinceis, velcro, tesouras, colas, papel autocolante, purpurinas, ...	Comparação entre as imagens e os objetos reais - folhas variadas, bolotas.... Pintura em papel cenário, de uma grande árvore despida. Decalque e contorno de folhas. Pintura de folhas de vários formatos e bolotas, recortar e plastificar. Deixar secar todas as pinturas e expor a "árvore mágica".	Ser-lhe-á pedido para expressar um exemplo de um feito alcançável.
Estimular o raciocínio matemático	Uma caixa para os prémios/ofertas /reforço como: revistas, balões, mochilas, crachás, bijutaria, bandoletes, maquilhagem, vernizes, perfumes, gorros, écharpes, casóis, entre outros.	Explicação do jogo da "árvore mágica". Auscultação dos prémios do interesse de cada um. Registo em SPC dos exemplos dados pelos alunos para os feitos e para os prémios.	Ser-lhe-á pedido para expressar um exemplo de um prémio a receber.

Observação: Através do Programa de incentivo de grupo procura-se alicergar uma resposta positiva, afirmativa e precisa ao comportamento disruptivo da Mónica.

## Unidade de Apoio à Multideficiência - Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos

### 9.ª sessão

Data: 17/01/2012 (terça-feira)      Hora: 14:30h às 15:30h      Sala: UAMD      Duração da intervenção: 1 hora

Nome da docente: Goretti Carmona Bicho com o apoio de toda a equipe técnica e o apoio da Assistente Operacional como da Tarefaira

Pré-requisitos: Baseado no Plano de Comportamento da Mónica

Objetivo	Materiais	Descrição	Avaliação
<p>Incentivar competência, atos, feitos e comportamentos pró-ativos.</p> <p>Estimular o raciocínio matemático.</p>	<p>Uma caixa com: Prémios/ofertas /reforço como: revistas, balões, mochilas, crochás, bijutaria, bandoletes, maquilhagem, vernizes, perfumes, gorros, écharpes, cascoís, entre outros.</p> <p>(O leque de prémios e presentes oferecidos aos alunos, contempla todos os gostos peculiares dos mesmos.)</p> <p>(Outos prémios/ofertas/reforço não materiais são susceptíveis de serem apresentados aos alunos, porém de índole social.)</p>	<p>A "árvore mágica" - continuação</p> <p>Recapitular a explicação do jogo da "árvore mágica".</p> <p>Incentivo à sinalização com folhas na "árvore mágica" quando se efetuam realizações especiais como aquisição de competências, progressos ou objetivos alcançados.</p> <p>Recebendo os alunos uma folha com as palavras "Eu aprendi a ..." expando a folha na árvore como mérito obtido.</p> <p>Atingindo cinco folhas na árvore é galardoado o aluno com a bolota dourada, com o direito de escolher um prémio da caixa mágica.</p> <p>Ensaio de conquistas atingidas nos últimos tempos: anotar, expor na "árvore mágica", contar os êxitos e receber a bolota/prémio.</p> <p>Envio de uma nota para casa a informar os pais do sucesso do aluno.</p> <p>Ao reforço material será sempre acrescido o reforço social.</p>	<p>A avaliação dos alunos será feita essencialmente com base na observação do seu comportamento e interesse pelas tarefas propostas. A aquisição das competências será registada na "árvore mágica".</p> <p>Ser-lhe-á pedido para expressar a identificação do feito como do prémio alcançado através da leitura do registo em SPC.</p>

Observação: Através do Programa de incentivo de grupo procura-se alicerçar uma resposta positiva, afirmativa e precisa ao comportamento disruptivo da Mónica.

## Unidade de Apoio à Multideficiência - Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos

### 10.ª sessão

Data: 09/01/2012-feira)

Hora: 9:05h às 9:20h

Sala: UAMB

Duração da intervenção: 15 minutos

Nome da docente: Goretti Carmona Bicho com o apoio de toda a equipe técnica e o apoio da Assistente Operacional como da Tarefaira

Pré-requisitos: Baseado no Plano de Comportamento da Mónica

Objetivo	Materiais	Descrição	Avaliação
<p>Evitar a agressão física (através do tempo de pausa).</p> <p>Fazer compreender comportamentos adequados e os inadequados, continuação.</p>	Uma sala vazia	<p>Um só modo de intervenção, partilhado por todos que intervencionam a aluna.</p> <p>Sempre que a Mónica agride verbalmente é avisada do tempo de pausa.</p> <p>O tempo de pausa é aplicado imediatamente, sempre e sem exceção, após agressão física.</p> <p>É explicado à aluna que é sua a escolha de optar por um período de isolamento, de cerca de quinze minutos. Podendo evitar o tempo de pausa, não agredindo fisicamente.</p> <p>Em vez de agredir poderia manifestar outro comportamento mais positivo, de obediência e aceitação do que lhe é sugerido.</p> <p>Sempre que a Mónica vai para tempo de pausa é transmitido para casa como vice-versa.</p>	<p>A avaliação da aluna será feita com base na observação do seu comportamento e com a verificação se denota uma boa noção da realidade, isto é, se é congruente na aceitação da avaliação dos seus comportamentos.</p> <p>Ser-lhe-á pedido para expressar a identificação assertiva do seu comportamento.</p>

**Observação:** Todos os tempos de pausa são implementados deste modo, sem exceção.



